



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**

Instituto de Ciências Sociais – ICS

Departamento de Antropologia - DAN

**Territorializar a academia:  
A organização política indígena e a conquista da Maloca UnB**

Victoria Miranda da Gama

Brasília, 2018

Victoria Miranda da Gama

**Territorializar a academia:**  
**A organização política indígena e a conquista da Maloca UnB**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr. Sílvia Maria Ferreira Guimarães

Brasília, 2018

Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Ciências Sociais – ICS  
Departamento de Antropologia – DAN

**Territorializar a academia:**  
**A organização política indígena e a conquista da Maloca UnB**

Monografia apresentada ao Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília como um dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia.

Victoria Miranda da Gama

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Maria Ferreira Guimarães  
Departamento de Antropologia – UnB

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth del Socorro Ruano Ibarra  
Departamento de Estudos Latino-Americanos - ELA

---

Doutorando Felipe Cruz Tuxá  
Departamento de Antropologia – UnB

Brasília, 2018

### **Identidade indígena**

Em memória de meus avós, escrito em 1975

(Versão indígena)

Nosso ancestral dizia: Temos vida longa!

Mas caio da vida e da morte

E range o armamento contra nós.

Mas enquanto eu tiver o coração acesso

Não morre a indígena em mim e

E nem tampouco o compromisso que assumi

Perante os mortos

De caminhar com minha gente passo a passo

E firme, em direção ao sol.

Sou uma agulha que ferve no meio do palheiro

Carrego o peso da família espoliada

Desacreditada, humilhada

Sem forma, sem brilho, sem fama.

Mas não sou eu só

Não somos dez, cem ou mil

Que brilharemos no palco da História.

Seremos milhões, unidos como cardume

E não precisaremos mais sair pelo mundo

Embebedados pelo sufoco do massacre

A chorar e derramar preciosas lágrimas

Por quem não nos tem respeito.

A migração nos bate à porta

As contradições nos envolvem

As carências nos encaram

Como se batessem na nossa cara toda hora.

Mas a consciência se levanta a cada murro

E nos tornamos secos como o agreste

Mas não perdemos o amor.

Porque temos o coração pulsando

Jorrando sangue pelos quatro cantos do universo.

Eu viverei 200, 500 ou 700 anos

E contarei minhas dores pra ti

Oh! Identidade

E entre um fato e outro

Morderei tua cabeça

Como quem procura a fonte da tua força

Da tua juventude

O poder da tua gente

O poder do tempo que já passou

Mas que vamos recuperar.

E tomaremos de assalto moral

As casas, os templos, os palácios

E os transformaremos em aldeias do amor

Em olhares de ternura

Como são os teus, brilhantes, acalentante identidade

E transformaremos os sexos indígenas

Em órgãos produtores de lindos bebês guerreiros do futuro  
E não passaremos mais fome  
Fome de alma, fome de terra, fome de mata  
Fome de História  
E não nos suicidaremos  
A cada século, a cada era, a cada minuto  
E nós, indígenas de todo o planeta,  
Só sentiremos a fome natural  
E o sumo de nossa ancestralidade  
Nos alimentará para sempre  
E não existirão mais úlceras, anemias, tuberculoses  
Desnutrição  
Que irão nos arrebatam  
Porque seremos mais fortes que todas as células  
cancerígenas juntas  
De toda a existência humana.  
E os nossos corações?  
Nós não precisaremos catá-los aos pedaços mais do chão!  
E pisaremos a cada cerimônia nossa  
Mais firmes  
E os nossos neurônios serão tão poderosos  
Quanto nossas lendas indígenas  
Que nunca mais tremeremos diante das armas  
E das palavras e olhares dos que “chegaram e não foram”.  
Seremos nós, doces, puros, amantes, gente e normal!  
E te direi identidade: Eu te amo!  
E nos recusaremos a morrer,  
A sofrer a cada gesto, a cada dor física, moral e espiritual.

Nós somos o primeiro mundo!

Aí queremos viver pra lutar  
E encontro força em ti, amada identidade!  
Encontro sangue novo pra suportar esse fardo  
Nojento, arrogante, cruel...  
E enquanto somos dóceis, meigos  
Somos petulantes e prepotentes  
Diante do poder mundial  
Diante do aparato bélico  
Diante das bombas nucleares.

Nós, povos indígenas,  
Queremos brilhar no cenário da História  
Resgatar nossa memória  
E ver os frutos de nosso país, sendo divididos  
Radicalmente  
Entre milhares de aldeados e “desplazados”  
Como nós.  
(POTIGUARA, 2004, p. 102-104).

Dedico este trabalho à minha mãe,  
Mulher que traduz a força e o amor,  
Me inserindo aos pés da sabedoria.

## **Agradecimentos**

Agradeço, sobretudo, aos meus guias espirituais. Redentores de toda a sabedoria, me nutriram de força, fé e dedicação. À mamãe Oxum, Senhora das águas, do cuidado e do amor, por atender aos meus pedidos de serenidade e luz. À minha mãe, inspiração maior desta vida, ponto de partida, acalanto e coragem. Obrigada por me despertar ao mundo das festividades e das trocas, das sabedorias populares, dos cheiros dos temperos, das paisagens de tanta vida que emolduram nossos dias. Por me conduzir aos traços da realidade que muitas vezes nos machucam.

Agradeço ao meu pai, pelo cuidado, paciência e amor, por me ensinar sobre a importância da família e dos nossos ancestrais. Sou agradecida à presença do meu irmão, por ter me ensinado sobre os processos e a importância dessas fases na vida, assim como sobre afeto e leveza. Agradeço aos meus avós, por simbolizarem meus pontos de fortaleza. Espero ter dado orgulho neste primeiro passo acadêmico. À minha dinda, que sempre me apoiou e torceu por mim. À Eva, por me imbuir de coragem, fazendo com que eu acreditasse mais em mim.

Agradeço aos meus amigos de infância, por escutarem os meus argumentos, endossarem reflexões, problematizarem alguns pontos de nossas vidas, ensinarem conversas longas e bonitas: Luiza, Daniel e Manu. Agradeço às minhas irmãs de caminhada, por me lembrarem da minha força, por me incentivarem e acreditarem em mim: Caca, Bárbara, Alicya e Malu. À minha amiga de infância, Anna Victoria, por me nutrir de força, escutar meus devaneios e por sempre permanecer ao meu lado nesta caminhada. Sou grata também às amizades que me foram apresentadas pela universidade: Luiza Bao, Mariana Simões, Daniel Marinho e Bruno Rodrigues. Sou feliz por ter vocês na minha trajetória. Cada partilha a respeito da pesquisa, cada ideia lançada, cada abraço foi engrandecedor. Aos meus amigos que me compreendem, dão equilíbrio aos meus dias e caminham ao meu lado também: Felipe, Júnior e Karol.

Sou grata ainda à minha parceria fundamental de projeto, às novidades e ideias trocadas, aos aprendizados fortalecedores, Gabriel Ribeiro. Aos meus amigos que compuseram minha entrada na Socius, me ensinando, compartilhando suas vidas, e tornando os dias mais leves. Obrigada por me receberem, sempre de braços abertos: Lucas Pereira, Wermerson, Miguel, Paulinha, Aryell, Maria, Clara e Ísis. Gratidão às minhas amigas de caminhada, que me expuseram à importância de firmar laços, de dividir experiências e dar significado à saudade: Luana, Marina e Sofia.

Aos meus amores, que por vezes me fizeram acreditar que o céu é mais azul e que os caminhos podem ser mais floridos. À minha amiga, parceira e inspiração, Camila Cardoso, por

me mostrar que o universo está repleto de pessoas bonitas dispostas a enriquecerem nossos olhares. Além dos amigos, o estágio também foi um presente valioso. Agradeço à equipe da Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas (DFQ), liderada por mulheres incríveis que transmitiram a mim a importância de acreditar e lutar pela efetividade de políticas públicas que garantam o direito à terra, à dignidade humana e à vida: Julia, Fernanda, Isabelle, Lidianny e Ângela. Junto a elas, fui agraciada por uma amizade que me acompanhou no final do curso, mas que fazia parecer já me conhecer há décadas: Ivo, obrigada por tudo.

Nesta caminhada, estive ao lado de mulheres fortes que colocaram frente à necessidade de cuidar uma da outra. Sou grata ao Coletivo Afetadas, por me apontar que nossos olhares podem se encontrar nos outros, e o fortalecimento deve vir como estratégia política também: Isabela, Nynna, Gabi Safe, Gabi Trajano, Thayná, Leticia.

Agradeço a cada estudante indígena que olhou para o meu trabalho. Com muito cuidado, me ensinaram sobre a importância de olhar para o passado e para o presente, a título de reinventar os passos futuros, principalmente à Suliete Gervásio, Dirlene Monteiro, Poran Potiguara, Lula, Núbia Silva, Daniel Iberê e Felipe Tuxá. Agradeço também à Coordenação da Questão Indígena, pelos diálogos e pela prestatividade, sobretudo à Cláudia Renault, Patrícia e Camila. Ao Observatório dos Direitos e Políticas Indigenistas (OBIND), assim como ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Movimentos Indígenas, Políticas Indigenistas e Indigenismo (LAEPI), por me acolher e fomentar debates geniais. Por permitir que o diálogo operasse como estratégia também, por enriquecer minhas visões. Com ele, agradeço à presença de pessoas incríveis: João Francisco Kleba, Júlia Brito, Marcelo Zelic.

Por fim, agradeço às mulheres que iluminaram meus pensamentos, firmaram meus passos e deram serenidade em momentos difíceis: Prof<sup>a</sup> Elizabeth Ruano e Prof<sup>a</sup> Sílvia Guimarães. À prof. Elizabeth, por ser inspiradora, genial e acolhedora. Por acompanhar cada momento com tanto cuidado e abraçar nosso projeto, por contribuir para o amadurecimento dos meus olhares. Saiba que todos os dias me senti iluminada e inspirada por você. À Prof<sup>a</sup> Sílvia, por conduzir a caminhada da monografia, dividir comigo suas valiosas e bonitas experiências. Elas me transmitiram tranquilidade, quando o sentido parecia suspenso. Agradeço à universidade, ao Departamento de Antropologia (DAN), sobretudo à Rosa, por ter tanta paciência e boa vontade comigo. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq), pela concessão de bolsa no âmbito do PIBIC.

Obrigada a todas e todos que compuseram esse trajeto, imbuído de paixão.



## **Resumo**

A presente investigação etnográfica propõe-se a refletir sobre a inserção dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília (UnB). Para tanto, como construção teórica serão mobilizados os conceitos de interculturalidade e territorialidade. Além disso, os argumentos também foram tecidos mediante o debate a respeito das Ações Afirmativas, inaugurado na década de 90, no Brasil. Como ponto de partida analítico, a Associação dos Acadêmicos Indígenas e o Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas (Maloca UnB) operam como indicadores da mobilização coletiva e política indígena na universidade. Enquanto ferramenta metodológica, a revisão documental, a observação participante e as entrevistas abertas constituíram-se em instrumentos que subsidiaram a coleta de dados. Dito isso, interessa investigar quais os limites ao respeito e ao reconhecimento à diversidade cultural inserida no espaço acadêmico. Indaga-se, ainda, o que a presença das(os) acadêmica(os) indígenas incide na universidade? Nessa linha, quais as dinâmicas empreendidas por esses agentes no que tange principalmente o respeito, a afirmação e a legitimação de suas identidades, epistemologias e cosmologias? Como resultados, observa-se que a permanência desses estudantes é evidenciada em constante ameaça. O racismo estrutural e institucional ainda é operacionalizado, revelando-se em barreiras epistemológicas, relações interpessoais, atrasos financeiros e obstáculos burocráticos. Nota-se que os avanços foram fundamentais, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido e entraves institucionais a serem superados. A garantia ao acesso resta como insuficiente, uma vez que os empecilhos, referentes desde a saudade da família, à dificuldade de encontrar uma moradia, são condicionantes e por vezes impraticáveis. Contudo, pontua-se a importância da conquista do Vestibular Específico Indígena e da Maloca, enquanto espaço político de territorialização, assim como da Associação dos Acadêmicos, enquanto instância que potencializa a elaboração de estratégias, dialogando com a mobilização indígena nacional.

**Palavras-chave:** ensino superior, estudantes indígenas, territorialidade, interculturalidade.

## Índice de ilustrações

FIGURA 1 – Presença Indígena na UnB 1977 - 2018.....	52
FIGURA 2 – UnB 2001 - 2020: avanços e entraves para o ingresso e permanência dos estudantes indígenas.....	59
FIGURA 3 – A maloca na narrativa de Gabriel Gentil.....	71
FIGURA 4 – Mesa Saúde Mental Indígena na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	56
FIGURA 5 – Mesa Sexualidades Indígenas na atualidade – Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	57
FIGURA 6 - Participação da comunidade acadêmica na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	96
FIGURA 7 - Noite Cultural na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	96
FIGURA 8 - Estudantes participando da Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	97
FIGURA 9 - Pintura indígena com Daiara Tukano na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	63
FIGURA 10 - Pintura indígena na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	63
FIGURA 11 – Peixe cozido preparado para a Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	98
FIGURA 12 – Pintura Indígena na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.....	64

FIGURA 13 - Eventos na Maloca na semana universitária, outubro/2017 .....	99
FIGURA 14 - Cartaz da IV Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB, abril/2018.....	101
FIGURA 15 - Cartaz de evento beneficente na Maloca.....	101
FIGURA 16 - Abertura do curso de línguas indígenas, agosto/2018.....	101

# Sumário

Agradecimentos.....	7
Índice de ilustrações .....	10
Construção teórico-metodológica.....	9
Introdução.....	10
Capítulo 1 – Ações Afirmativas e a Políticas de Cotas na UnB.....	
1.1 Ações Afirmativas.....	
1.2 Ações Afirmativas no Brasil	
1.3 Ações Afirmativas – alguns antecedentes.....	
1.4 Ações afirmativas e cotas: qual é a diferença?.....	
1.5 As ações afirmativas na Universidade de Brasília (UnB).....	
1.6 Lei de Cotas.....	
1.7 Combate à desigualdade e democratização do ensino superior.....	47
Capítulo 2 – A Associação dos Acadêmicos Indígenas (AAI).....	
Capítulo 3 – Maloca-UnB: territorialidade indígena na Universidade de Brasília.....	62
Considerações Finais.....	
Bibliografia.....	
Anexos.....	

## I – FIGURAS

## Construção teórico-metodológica

### *Construção teórico-metodológica*

Então o que digo e pretendo, não será só retórica, e o que reconheço como injusto não será somente reconhecimento. Não há sinceridade se reconheço e calo. A prática cotidiana é o critério da vida. Não reivindicamos aqui a neutralidade elevada a um patíbulo de autonomia, só falar ou escrever não nos diferencia daquele ou daquilo a que nos opomos. Não há neutralidade capaz de nos fazer apegar a um relativismo justificador. Não há relativismo que justifique a nossa inércia perante a morte do outro. Que neutralidade pode nos eximir da responsabilidade de não naturalizar as injustiças? Que cientificismo aliciador pode nos imunizar de querer que, em todos os dias de todos os anos, tenha comida na mesa de cada ser desnumerado, e que cada mãe não tenha que cobrir seus filhos com trapos andrajosos nas noites de frio? De pretendemos algo mais dessa dita democracia do que o direito ao voto? E que poder desafiador pode contra os que não se vendem e não se rendem? Contra os que não se submeteram a beijar as botas da caridade, a cruzar os braços e aceitar nosso “elevado grau de vencidos”? O que pode o poder contra os que preferem não ter a morte democrática das doenças curáveis? Que faz da vida um privilégio e não um direito? (IBERÊ, 2015, p.183)

A presente investigação insere-se no quadro de debate a respeito do ingresso de estudantes indígenas ao ensino superior brasileiro. Nesse sentido, inicialmente, fundamenta-se nos argumentos que tensionam e dissertam a respeito das políticas de ações afirmativas inauguradas na década de 90, no Brasil. O estudo aqui apresentado orienta-se pelo seguinte objetivo: analisar a construção e a consolidação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB (AAI) e do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB (Maloca UnB) enquanto desdobramentos do repertório de ações políticas empreendidas pelos estudantes indígenas da referida universidade. Nesse sentido, para além de indicativos político-espaciais da presença destes discentes, os dois elementos em análise apontam para uma trajetória complexa e densa de luta política e resistência. Trata-se ainda, de discutir e questionar em que medida a inserção desses estudantes provoca mudanças estruturais no arranjo institucional universitário. Importa, por fim, indagar se a AAI e a Maloca UnB contribuem na visibilização de manifestações culturais, na troca de conhecimentos e na aproximação entre agentes diferenciados social, econômica, política, culturalmente e academicamente no espaço universitário.

A presença atual dos indígenas no ensino superior constitui-se como ação política sempre que dimensionada na historicidade da demanda indígena pelo direito garantido constitucionalmente de acesso à educação (SOUSA, 2009). Sob este prisma, o antropólogo indígena, Gersem dos Santos (2009), da etnia Baniwa, defende que o diploma universitário se traduz como instrumento de luta política no contexto interétnico contemporâneo. De acordo com Arcanjo (2011), a afirmação e a valorização das diferenças étnicas em contextos nacionais

podem ser estimuladas através de mudanças estruturais nas políticas educacionais. O ingresso ao ensino superior, portanto, revela-se como uma conquista fundamental no campo do direito indígena (LUCIANO, 2012). Contudo, o acesso aponta também para a continuidade de uma luta mais abrangente, que abarca a garantia de permanência até concluírem sua formação. Neste sentido, tendo a inserção como marco de avanço, essa medida não basta. Procurarei apontar, então, para um complexo debate que requer a revisão dos fundamentos que sedimentam a universidade, no sentido burocrático, epistemológico, político e sociocultural. Nesse entendimento, considero ser necessário interrogar o funcionamento das estruturas de poder e transformar o circuito de circulação do conhecimento. É preciso ainda, garantir a moradia, a alimentação e o acesso a recursos materiais que exige a vida acadêmica. Ninguém estuda com fome. Apoiar-me-ei à leitura de Rita Segato (2005), ao enfatizar que um rosto multicultural para manter a primazia do branco não representa o que a presença e a luta política destes estudantes impacta.

Contextualizados os elementos centrais da análise, como aporte teórico foi mobilizado, primeiramente, o conceito de interculturalidade (ALBÓ, 1999; TUBINO, 2002; WALSH, 2012). Parte-se da premissa de que o desafio da mudança estrutural a partir do ingresso de estudantes indígenas pressupõe a possibilidade de diálogo entre as “culturas”. Faço um adendo para enfatizar que a ideia de cultura usada aqui expande-se para sociocosmologias, epistemes diversas, retirando-o da dualidade natureza e cultura ocidental, entendendo-a como força política mobilizada pelos povos indígenas. Nesta linha, deve-se reconhecer que a diferença é construída dentro de uma matriz colonial de poder racializado e hierarquizado. Definida como ferramenta, processo e projeto que exige a transformação da estrutura, das relações e das instituições, a interculturalidade deve compor a cultura política de democracias inseridas em contextos pluriculturais. Logo, ela deve existir enquanto componente substantivo, que propõe a construção de cidadanias culturalmente diferenciadas, estabelecidas pelo reconhecimento da cultura política de cada cidadão. Em seu espectro, centraliza-se a ideia do diálogo, no sentido de que para sua efetivação, deve existir um respeito mútuo e condições de igualdade entre os agentes. À leitura de Fidel Tubino:

El diálogo intercultural es a su vez algo más que la tolerancia positiva. Es la " autorrecreación propia en la interacción con ese otro." El diálogo intercultural es la " autorrecreación transcultural: regresar a nosotros después de habitar las miradas de otros, ponemos experiencialmente en perspectiva ... " transformamos recíprocamente (TUBINO, 2002, p. 311).

Acresce-se a essa reflexão, a contribuição de Xavier Albó, ao enfatizar a distinção entre

a micro e a macro interculturalidade. Entende-se micro-interculturalidade na esfera das relações inter-pessoais, de modo que cabe à macro-interculturalidade o âmbito das estruturas sociais e simbólicas. Neste ponto, são dispostas as políticas interculturais necessariamente como políticas de Estado, uma vez que exigem a continuidade e a estabilidade no tempo para produzir resultados concretos. Deste modo, é evidente a interação e articulação entre essas duas esferas, ou seja, entre as políticas de ordem maior e os resultados que se demonstram nos espaços menores da vida cotidiana. Trata-se de um processo de complementariedade e simultaneidade.

No que se segue, o conceito de territorialidade possibilita projetar a universidade na realidade dos estudantes indígenas, assim como “transpor” suas realidades singulares ao cenário universitário. Sendo mais inteligível, penso que o conceito de territorialidade dimensiona a apropriação, politização e ressignificação de um espaço historicamente fundado por brancos e para os brancos. A afirmação territorial, portanto, indica a conexão entre a realidade circunscrita na aldeia, na luta histórica e a continuidade da trajetória de vida desse estudante na academia. Remete, ainda, às estratégias acionadas em torno da sobrevivência e resistência de seus conhecimentos e tradições, às marcas da ancestralidade e à afirmação de suas identidades. Nesta sintonia, Sônia Guajajara defende que a luta pelo território sempre foi e permanece sendo a principal bandeira do movimento indígena. É uma reivindicação que “une”, tal como a educação. Para que exista a reivindicação pelo acesso ao conhecimento, é premente a conquista do território:

A luta pelo território, por exemplo, sempre foi e continua sendo a principal bandeira de luta do movimento indígena. Independente de ser homem ou mulher, o território é fundamental inclusive para a gente continuar a ser indígena. É um tema que une. A educação também é um tema que une, que é importante para todo mundo, para as crianças, para a juventude. Essa educação diferenciada é uma coisa que a gente tenta focar muito. A valorização do conhecimento da gente enquanto indígena. Não ficar só recebendo conhecimento de fora, mas respeitar o conhecimento de cada um. A gente tem defendido muito essa bandeira de valorizar o conhecimento tradicional dos povos. COHN e KADIWEL, 2018, p. 19).

Contribuindo também para a construção teórica, o conceito de ação política coloca em perspectiva a atuação organizativa indígena em prol do acesso à educação. A apropriação epistemológica e material das instituições, é aqui evidenciada como instrumento fundamental para o presente e futuro destes povos, assim como para aperfeiçoar as estratégias de negociação com o mundo branco, a título de garantir seus direitos conquistados. Neste sentido, a ação política aponta para um trajeto que não se limita ao acesso, trata-se de uma luta que se conecta com as experiências promovidas pelo movimento indígena, em um contexto marcado pela



reivindicação às políticas de inclusão, principalmente na década de noventa. A respeito desse engajamento, enquanto ação política, Gersem Luciano complementa:

Nos últimos 30 anos os povos indígenas no Brasil, no meu entendimento, tomaram essa decisão de apostar na educação. E a chegada muito forte à universidade faz parte dessa aposta: escola pode ser um instrumento importante para o presente e para o futuro desses povos, em todos os aspectos, seja para maior interação com o mundo envolvente, com o mundo não indígena de forma mais ampla possível, o que mostra o grande interesse pelo diálogo e por uma convivência, mas também há interesses específicos, como melhorar as condições de vida nas aldeias. É importante perceber como os povos indígenas têm esse interesse, e é um direito. Portanto, a escola e a universidade entram como um instrumento que pode ajudar a melhorar e facilitar o bem viver dessas comunidades (LUCIANO, 2012, p. 137).

Além de articular os conceitos apresentados, a presente investigação utilizou diferentes procedimentos metodológicos que contribuíram para a coleta de dados. Primordialmente, a pesquisa bibliográfica permitiu que me debruçasse à leitura da historicidade do movimento político indígena, assim como a respeito da trajetória de políticas de discriminação positiva e, principalmente, ao debate sobre cotas que incidiu na Universidade de Brasília (UnB). Ao levantar os dados, me ative a publicações avulsas, livros e revistas. Posteriormente, lancei-me ao levantamento documental. Para tanto, entrei em contato – pessoalmente - com a Diretoria de Assistência Estudantil (DAC), a Diretoria de Diversidade da UnB (DIV), a Secretaria de Comunicação da UnB (Secom), a reitoria da universidade e, por fim, com a Coordenação da Questão Indígena (COQUEI).

Quando acessei a DIV, fui informada que os documentos a respeito da I e II Semana dos Acadêmicos Indígenas não estavam sob a posse da diretoria e que, na realidade, o processo de documentação iniciou-se somente no ano de 2016, com a gestão da Coordenadora Cláudia Renault. Deslocando-me ao setor de comunicação da UnB, alguns servidores riram da minha pergunta, no momento em que indaguei a respeito das fotos publicadas no período dos referidos eventos. Nesse episódio, após refletir com maior cuidado, percebi a falta de consideração com o meu trabalho e com o que aquelas fotos representavam. Trata-se da materialização de um evento acadêmico, de caráter político, epistêmico e identitário. Sem sucesso nessas duas instâncias, mantive-me em contato ao longo de toda a pesquisa com a Cláudia Renault, diretora da Coordenação da Questão Indígena (COQUEI), a Patrícia Monteiro, que é psicóloga, e a Camila Magalhães, estagiária na Maloca. Dialogando com essas três importantes profissionais, obtive um documento de relatoria da Semana dos Acadêmicos, imagens de banners das festas, o Plano de Metas que aprovou as cotas e o projeto arquitetônico do Centro de Convivência

Multicultural dos Povos Indígenas da UnB (Maloca). Foram materiais chave que facilitaram o entendimento dos processos burocráticos a respeito do planejamento e construção do prédio da Maloca, assim como a respeito da implementação do vestibular específico. Aqui, fundamento-me no entendimento de que os documentos se operam como testemunho legítimo do passado. Deve-se ressaltar, ainda, que o acesso a estes materiais esteve precedido da exigência de apresentação e aprovação do projeto de pesquisa, para avaliação dos estudantes, e posterior autorização da Associação dos Acadêmicos Indígenas.

Outro recurso importante foi a realização de entrevistas abertas, cujos contatos, algumas vezes, foram facilitados pela COQUEI. Em outros momentos, o contato se deu de forma individual. Para tanto, os agentes foram selecionados anteriormente, buscando abranger o universo pesquisado e tendo em vista fatores condicionantes, como o orçamento e o tempo disponível. Para a proposta, detive-me aos critérios de acessibilidade, disponibilidade, interesse em participar da pesquisa e antiguidade como aluno da Universidade de Brasília. Segundo Fraser e Godin (2004), ao privilegiar a fala dos atores sociais, a entrevista permite alcançar um nível de compreensão da realidade humana, contribuindo para que diferentes olhares sejam apresentados. Este debate remete à questão de representatividade amostral, enfatizando a importância de uma escolha criteriosa, tendo em vista seus efeitos na qualidade da pesquisa. Como preparação prévia, reflexionei sobre os pontos chave que deveriam ser abordados, tais como a história de construção da Maloca e os processos de reivindicação política exercidos na UnB. As conversas, portanto, foram direcionadas sobretudo às experiências que a universidade propiciou a estes sujeitos. Entendo, de acordo com o que estabelece Quaresma (2005), que uma das vantagens destas entrevistas reside na elasticidade da duração. Além disso, estas favorecem a aproximação de narrativas que salientam aspectos valorativos, tais como a importância de suas lutas. Parte das entrevistas foi registrada com o auxílio de um gravador, outras não. Posteriormente, todas foram transcritas, e transferidas para o computador.

Alicerçada à realização dessas conversas, a observação participante compôs a parte de maior vivacidade da pesquisa. Este caminho foi traçado por ocasião dos eventos que ocorreram na Maloca. Sendo assim, estive presente na Semana dos Acadêmicos Indígenas correspondentes ao ano de 2016, 2017 e 2018. Assisti a mesas de debate, documentários e rodas de conversa. Presenciei algumas manifestações, que não se limitavam ao espaço da Maloca, mas percorriam a universidade e tinham o Restaurante Universitário como parada central. Segundo Quaresma (2005), a observação em campo é considerada uma estratégia, que aproxima o pesquisador da realidade. Neste ponto, o autor acrescenta que o observador passa a fazer parte de alguns dos

acontecimentos que ocorrem em campo. Pondero, portanto, que estes caminhos contribuíram imensamente para a reflexão a respeito dos significados que fluem e sustentam as dinâmicas políticas e cotidianas que pretendi elucidar. Entendendo a observação participante como componente de imersão, de diálogo mais intenso e de desvelamento de mim por parte dos estudantes indígenas, onde o pesquisador tem a possibilidade de se expor e a pesquisa passa a não ser mais uma relação entre sujeito e objeto, mas uma interação que modificará, a mim e se possível poderá ser um instrumento político a mais para os acadêmicos indígenas. Produzi assim uma teoria etnográfica que não fala de mim ou do universo dos acadêmicos indígenas, mas se refere a minhas interpretações nessa complexa interação. A seguir, apresento um quadro estruturado com base os estudantes entrevistados:

Quadro 1. Perfil dos entrevistados.

Nome	Etnia	Curso
		Graduação/Pós-graduação
1. Dirlene Monteiro	Tikuna	Biologia
1. Suliete Gervásio	Baré	Engenharia Florestal
2. Nubia Batista da Silva	Tupinambá	Linguística [pós-graduação]
3. Hauni Monteiro	Tupinambá	Engenharia Florestal

Partindo para a pesquisa de campo, considero este o momento mais introspecto e reflexivo da pesquisa. Frequentei a Maloca todas as semanas, durante dois meses, aproximadamente. Tentei traçar desenhos das imagens que me ocorriam e não atendi plenamente à rigorosidade do caderno de campo. Ao sair de lá, ligava o gravador e descrevia como foi o dia. Algumas vezes me emocionei, outras vezes lamentei a característica de ser tímida. De qualquer modo, enxergo que foram experiências muito vivas e bem vividas. Compartilho a reflexão de Mariza Peirano (2014), ao enfatizar que quando revelamos o trabalho através da escrita, ela não apenas “diz”, fazendo referência entre uma palavra e uma coisa. As palavras agem, trazem consequências, comunicam e produzem resultados. Paralelamente, Daniel Iberê reflexiona a respeito da MBaraká, a palavra que age:

[...] palavra que ao transformar é transformada, palavra cujo conteúdo é luta, palavra que convoca à ação, movimento, transformação. Convocá-la é assumir que o mundo que escolhemos para observar, é o mundo que sentimos estar equivocado, invertido, de pernas pro ar. Espaço de realidade que nos toca, nos inquieta, nos fere. Em tempos de memoricídios convida a fazer voltar ao coração, recordar... voltar a algo que não sabemos bem o que é, mas que temos vontade de falar e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar e de continuar pensando (IBERÊ, 2015, p. 181).

Dediquei muito tempo de reflexão aos processos de deslocamentos que se teciam ali, na Maloca. Interrogava-me, enquanto estudante, todos os dias. A respeito do meu papel, da minha agência, da minha posição política, dos meus anseios enquanto aspirante à antropóloga. Revisei teorias, repensei categorias, reformulava questões a todo o minuto. Interroguei a relação entre o poder, a ciência, a cultura, a sociedade e o racismo. Escutei os silêncios, convivi com a sensação de ser uma “estrangeira” (SIMMEL, 1983). Fui atravessada também pelos outros sentidos. Observei cada viga que sustenta a Maloca, cada adereço pendurado, cada banner que nos informa sobre diferentes etnias. Questionei o fato de ter que assinar o formulário de visita todos os dias, o que aponta a necessidade de controle por parte da gestão universitária. Conversando com o porteiro sobre isso, ele acrescentou que é necessário “provar” para o Decanato que a Maloca está em funcionamento. Além disso, pude sentir o cheiro dos chás da tarde, observei as rotinas intensas de estudo, as parcerias entre os estudantes. Entristeci-me com a conjuntura política e me muni de conhecimentos poderosos. Acredito, portanto, que faço parte de um momento em que novas inversões colocam em xeque antigos imaginários. Demarca-se um período em que a antropologia é interrogada e interpelada pela demanda daquilo que em outro momento foi seu objeto. Nessas linhas, Mariza Peirano (2014, p. 389), desenvolve:

A emergência de novas pesquisas, sendo uma constante, deve nos levar a uma igualmente constante recomposição da antropologia, de quem somos, e do mundo como o entendemos. Se essa lição da antropologia for mais partilhada, teremos menos certezas, mais dúvidas e, com sorte, mais liberdade.

Nesse sentido, penso com Rita Laura Segato (2006), percebendo que a interculturalidade não é garantida com a inserção de diferentes culturas, uma vez que a inclusão não é o suficiente. O caminho, portanto, aponta para uma transformação radical interpelada pelo outro. Contudo, a interculturalidade se apresenta como um caminho plausível, se pretendermos nos firmar em possibilidades que provocam fissuras em uma história fundamentada por racismos dissimulados e encobertos. Resta importante, ainda, ressaltar que penso nesse estudo enquanto produção de conhecimento sério e engajada, que se convida ao estabelecimento de novos pactos, de novos deslocamentos e reflexões. Enxergo como projetos de grande potencialidade, uma vez que revelam lacunas, percalços e espaços para novos desenhos. À luz de Segato:

Se as tendências renovadoras e pluralistas do direito pretendem hoje uma franca interlegalidade; se a educação caminhou do multiculturalismo elementar de uma década atrás em direção a uma perspectiva intercultural; se a própria missiologia católica radical tende a uma inter-religiosidade, é porque o outro, nestas práticas, já não é nem objeto, nem tema, sequer interlocutor abordado de fora e unilateralmente em um processo progressivo de inclusão pela modernidade ocidental avançada. Esse processo esboça agora uma inversão (SEGATO, 2006, p. 228).



## **Introdução: tecendo considerações a respeito do ensino superior**

### *Introdução: tecendo considerações a respeito do ensino superior*

É de compreensão entre alguns de nós, Povos Indígenas, que o acesso à formação superior em nível de graduação e de pós-graduação representa espaço de poder e de disputa de poder, conquistado ou em processo de transformação. Esse entendimento insere a formação como uma ferramenta sócio intelectual /cultural para o nosso empoderamento e para nosso Povo, na medida em que possibilita o diálogo, define relações sociais, identificando e refletindo criticamente as relações de poder, hegemonia, identidade, territorialidade (demarcação da terra) sob a ótica da afirmação da identidade étnica e dos saberes indígenas tradicionais (SILVA, 2017, p. 22 e 23).

As reflexões a seguir decorrem primordialmente do Plano de Trabalho, intitulado “Dimensionando a dialogicidade entre os eventos acadêmicos indígenas e a política de ações afirmativas da Universidade de Brasília (UnB).” (GAMA, 2017), sob a orientação da professora Dr. Elizabeth Ruano, no âmbito do Projeto de Iniciação Científica ‘Repertórios de ação política indígena na UnB’. Deste modo, apoiei-me em dados coletados a partir da participação nas Semanas dos Acadêmicos Indígenas, encontros viabilizados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Movimentos Indígenas, Políticas Indigenistas e Indigenismo (LAEPI) e Seminários do Departamento de Antropologia (DAN), nos quais se discutiu a educação superior indígena. Além disso, as entrevistas realizadas com estudantes indígenas da UnB foram chaves importantes para a construção argumentativa que aqui é desenhada. Por fim, o levantamento bibliográfico também contribuiu significativamente na incorporação dos dados e narrativas.

A dissertação divide-se em quatro eixos principais desenvolvidos em capítulos independentes, porém, interligados: em um primeiro momento, as políticas de ação afirmativa guiarão o debate a respeito das medidas de caráter reparatório, que iluminaram diversos aspectos do racismo que ainda se faz presente na realidade brasileira. Posteriormente, a narrativa tomará como norte a criação da Associação dos Acadêmicos Indígenas, enquanto estrutura organizacional que lidera reivindicações, visando assegurar o direito dos estudantes indígenas da universidade. Apontando para um elemento que materializa a luta e o esforço cotidiano destes alunos, a Maloca é equacionada enquanto territorialidade, o que reclama para que este conceito seja melhor explicado nas páginas que seguem. Caminhando ao desfecho, as considerações finais revelam os impactos da presença indígena na academia, iluminando os avanços alcançados e as lacunas revestidas por casos de racismo institucional, que ainda vocifera em nossos ouvidos uma realidade atravessada por inúmeras tentativas de apagamento.

Dito isso, cabe explicitar minha trajetória ainda modesta, no terreno da antropologia. Ingressei na Universidade de Brasília no primeiro semestre do ano de 2015. A decisão pelo curso foi sendo formada ao longo do meu terceiro ano do Ensino Médio. Lançando o olhar

àquela época, reconheço que fui profundamente influenciada pela experiência e ensinamentos da minha mãe. Ela trabalhou no Ministério da Cultura durante 13 anos. Entre Folias de Reis, Encontro de Ciganos, Festivais de Queima do Alho, acredito que ela se descobriu e transmitiu parte dessas bonitas vivências a mim. Em um misto de saudade e ansiedade, adorava quando ela viajava, pois sabia que estaria completamente envolvida em seus percursos pelas culturas populares e festas tradicionais do Brasil. Além disso, já no terceiro ano me aproximei muito mais da literatura, filosofia e sociologia. Os professores foram peças chave me indicando livros e documentários, e, sobretudo, acreditando na minha escolha.

Ingressei na universidade carregada de expectativas. No terceiro semestre do curso descobri o Programa de Iniciação Científica (PIBIC) e tentei realizar um projeto sobre as festividades tradicionais em Brasília. Sem êxito, fiquei decepcionada. Eis que, por um compartilhamento de e-mails, li o convite da professora Elizabeth Ruano para participar de um projeto sobre a ação política dos estudantes indígenas da UnB. Interessei-me e decidi me candidatar. Deu certo! Em parceria com um colega de curso, Gabriel Ribeiro, iniciamos um trabalho riquíssimo junto a professora Elizabeth. Participamos das Semanas dos Acadêmicos Indígenas, de debates acadêmicos, algumas danças e manifestações. Fui ao Acampamento Terra Livre em duas edições e compreendi que os caminhos muitas vezes nos levam aonde deveríamos estar. Emocionei-me quando entrei em campo. Na verdade, quando saía da Maloca e colocava o gravador pra escutar meu coração. É bonito e indescritível. Sempre estive muito aconchada quando me inseri em campo, mas era muito gostoso estar lá.

Recuperando a composição da presente pesquisa, a exposição que se segue foi guiada pelas seguintes reflexões: o que a presença destes estudantes indígenas provoca no cenário acadêmico? A construção da Maloca e a constituição da Associação dos Acadêmicos contribuem para a troca de conhecimentos entre diferentes sujeitos? Além disso, o ingresso desses alunos insere-se como desdobramentos das políticas de ações afirmativas? Sendo assim, primordialmente, conduzo a investigação tendo como ponto de partida a importância da garantia de acesso ao ensino superior brasileiro. Neste sentido, pensar a conquista do diploma significa dar conta de uma luta atravessada por diferentes barreiras. Contudo, aponta principalmente para a apropriação de instrumentos que serão aplicados na defesa dos direitos, assim como à possibilidade de influir na realidade de suas comunidades, na realidade de suas vivências. Implica, ainda, ser atravessado por discursos e inscrições de poder que ratificam representações racializadas e essencializadas, que aprisionam identidades, que interrogam e desumanizam. Nesse aspecto, os sentidos sobre a universidade possuem um caráter



ambivalente: por um lado afasta, classifica e discrimina negativamente, por outro, promove vivências de convívio, que amenizam as preocupações, a saudade da família e da comunidade.

Explicitados pontos que alavancaram a pesquisa, sabe-se que a educação superior indígena era um eixo praticamente ausente das agendas governamentais até o final da década de 1990 (PALADINO, 2012). Contemporaneamente, a pauta tem ganhado grande visibilidade, fato propiciado pela articulação do movimento político indígena, assim como por contextos políticos favoráveis. Nesse sentido, a demanda pelo ingresso à universidade associa-se à possibilidade de adquirir melhores ferramentas para interlocução com diferentes órgãos governamentais, o que incide significativamente na implementação de políticas indigenistas. Em outro aspecto, trata-se ainda de qualificar a participação destes sujeitos em projetos e ações de suas comunidades. Vista como possibilidade de legitimar seus esforços, de incrementar conhecimentos e preparar estes sujeitos para o diálogo com as instâncias de poder, a apropriação destes conhecimentos aponta, sobretudo, à conquista de um direito que lhes foi negligenciado há séculos. Trata-se, ainda, de retomar os espaços de interlocução e de produção de saberes que outrora foram negados.

Nesse sentido, sabe-se que o espaço acadêmico naturalizou a sua lógica excludente, baseada nos padrões da civilização ocidental, para se encenar como produtor e detentor de saberes considerados universais (CARVALHO, 2014). Nesse sentido, historicamente se sobrepôs sobre as cosmovisões indígenas a fim de dizimar a civilização índia (BATALLA, 1981). Atendo-se ao caso brasileiro, nota-se que processos formativos em contextos indígenas foram desenvolvidos por meio de um regime de tutela atrelado a uma postura assimilacionista até a Constituição de 1988, momento em que o Brasil é reconhecido como país pluriétnico, e os povos indígenas têm sua permanência afirmada e reconhecida.

No que tange à esfera da educação superior, tem-se que antes da aprovação da Lei de Cotas, nº 12.711 de 2012, o ingresso dos estudantes nas universidades brasileiras era regulado por regras próprias em cada estado da Federação. Quanto à UnB, em 2004 foi firmado um convênio de cooperação entre a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Fundação Universidade de Brasília (FUB), no período correspondente à gestão do reitor Lauro Morhy [novembro de 2001 a novembro de 2005], que estabelecia a previsão de incluir aproximadamente 200 estudantes indígenas, em diferentes áreas do conhecimento, em 10 anos, com recursos providos da FUNAI (SOUSA, 2009, p. 28). Tal iniciativa foi pioneira no nível de uma universidade federal, apontando para novos desafios e evidenciando a urgente necessidade de uma política nacional melhor estruturada. Nesta linha argumentativa, Paladino (2012)

acrescenta:

Segundo dados da FUNAI, em 2003, quando a implementação de ações afirmativas nas universidades públicas estava no seu início, estimava-se que aproximadamente 1.300 indígenas estavam recebendo educação superior universitária, dos quais cerca 60 a 70% estavam matriculados em IES privadas. Até então, as estratégias para ingressar e conseguir manter-se durante os estudos universitários eram principalmente individuais e familiares, e a FUNAI era o único órgão de governo que atendia parcialmente à demanda indígena por educação superior, através da concessão de auxílio financeiro ou bolsas. A maioria dos beneficiados por esse apoio o destinava a pagar a matrícula e as mensalidades das universidades privadas que frequentavam. No ano de 2011 estimava-se que quase sete mil indígenas estavam cursando o Ensino Superior, aí compreendidos os que cursavam licenciaturas específicas e os que estudavam em cursos regulares em universidades públicas e privadas (PALADINO, 2012, p. 177).

A parceria com a FUNAI, acima apontada, permitiu a realização desde 2005 até 2013, do vestibular diferenciado para estudantes indígenas. Encerrado o prazo desse convênio interinstitucional de dez anos, a gestão da UnB decidiu finalizar esse modelo, que operava como materialização do direito à educação aos povos indígenas brasileiros. Conforme indicam os estudantes entrevistados, a Associação do Acadêmicos Indígenas interpôs formalmente a continuidade deste edital, encaminhando à reitoria da universidade um documento formal. Contudo, não obtiveram resposta. De acordo com Suliete Gervásio:

[...] quando nós temos algo para pedir para a reitora [da UnB], através da associação a gente faz um documento, protocola lá [...] na gestão anterior [Ivan Marques de Toledo Camargo, 21/11/2012 – 24/11/2016], a gente já estava lá pressionando, mas não deram atenção para nós. Acho que jogavam nossas reivindicações na gaveta [...] (Suliete Gervásio, Entrevista nº 1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Decorre do relato acima destacado, o descaso da posição institucional. Cabe refletir ainda sobre o contraste evidenciado, no sentido de que se trata de uma universidade que se declara “plural”. O discurso, portanto, parece não coadunar com a realidade à qual nos deparamos. A esse respeito, os estudantes enfatizam que os avanços são resultados da reivindicação indígena constante: “[...] porque tudo o que a gente conseguiu aqui não foi porque a UnB quis ou porque ela é boazinha. Foi depois de muita luta [...] para fora é bonito, não é?” (Suliete Gervásio, Entrevista nº1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Retomando o marco da Lei de Cotas, nota-se que este normativo representou um avanço na inclusão social dos povos indígenas ao ensino superior brasileiro (SANTOS, 2009). Trata-

se de um “momento ímpar, histórico, transformador e necessário” na sociedade brasileira de modo geral. Embora o ingresso de cerca de 400 estudantes negros a cada vestibular retrate somente “uma gota d’água no oceano da dívida social”, foi aberto um espaço para a reflexão e discussão acerca de novos horizontes para o Ensino Superior no século XXI (Conselheiro apud Belchior, 2006, p. p. 97). Entretanto, segundo afirmam os estudantes “em 2006 [seis anos antes da vigência da Lei de Cotas] já tinha estudantes indígenas aqui na UnB [...] Não tinha programa para nada, nada em específico para indígenas (Dirlene Monteiro, Entrevista nº 1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Consoante à investigação de Weller (2007), a Universidade de Brasília dispunha de três processos de seleção: o sistema universal (vestibular); o Programa de Avaliação Seriada (PAS) instituído no ano de 1996; e o sistema de cotas que reserva 20% das vagas para estudantes que se autodeclaram negros, iniciado desde o segundo vestibular de 2004. Nesta perspectiva, deve-se acrescentar que “a UnB foi a primeira a implementar o vestibular indígena, mas ficou muito tempo sem fazer o vestibular” [desde 2013 até 2016, no período da gestão de Ivan Marques] (Suliete Gervásio, Entrevista nº 1, Maloca UnB, 26.04.2016). Sendo assim, a implementação da política demonstra-se ser somente uma etapa, de qualquer modo, fundamental, para a efetivação de uma trajetória acadêmica. Portanto, exige-se também o estabelecimento de projetos de acompanhamento e avaliação, assim como de estudos teóricos e pesquisas empíricas que forneçam subsídios para a formulação de estratégias em prol da redução das desigualdades, da discriminação e do preconceito para com os segmentos vulneráveis no ensino superior, dentre estes mulheres, negros, indígenas e a população LGBTQI (WELLER, 2007).

Nesse contexto, nota-se que mesmo com a fomentação do debate sobre o acesso democrático ao ensino superior, pouco se sabe a respeito das situações que esses estudantes vivenciam cotidianamente, e sobre os impactos que tal formação reflete em suas trajetórias individuais e sociais (PALADINO, 2012). Sendo assim, as narrativas dos estudantes salientam entraves no atendimento das novas demandas interpostas por eles, com o intuito de garantir a manutenção da vida acadêmica. Novos desafios passam a ser identificados para as universidades, que muitas vezes enfatizam discursos pluriétnicos, mas que não transformam suas tessituras estruturais, a título de romper com essencialismos e binarismos, ainda influentes nos debates acadêmicos e nas relações entre sujeitos epistêmicos (WELLER, 2007). A esse respeito, Felipe Cruz destaca:

Em muitos casos, as políticas afirmativas não vão além da garantia de mero acesso, [...] que, com fins estatísticos, pretende vender uma imagem de

inclusão e de tolerância. Os índices numéricos sobre a presença indígena nas universidades dizem pouco sobre o que efetivamente está acontecendo nas salas de aula e nos corredores universitários e dizem menos ainda sobre as condições necessárias para contornar a invisibilidade relegada aos povos indígenas desde os primórdios do processo colonial (CRUZ, 2016, p. 10).

Tomados os desafios de dispor de condições para a compreensão das especificidades desses agentes, assim como de aperfeiçoar suas práticas docentes, oferecer mais mecanismos que deem conta das conflitualidades e tensões que perpassam o cenário acadêmico; a universidade é interpelada a contribuir para elaboração de formas emancipatórias que possibilitem a superação dos processos de subalternidade produzidos na academia. A respeito dos empecilhos que são enfrentados no dia-a-dia, Braulina Aurora registra um aspecto pouco inserido nos círculos de debate:

Com relação à ausência de dados estatísticos de estudantes indígenas e normas internas nas universidades, registra-se o descaso institucional haja vista que a inclusão racial somente iniciou em 2007 e, após a sua implementação ainda não há regimentos específicos e informações sobre a presença indígena. A ausência desses dados e normativas específicas voltadas para garantir o reconhecimento dos direitos indígenas incide na desistência perante os empecilhos referidos acima. Apesar da UnB ter sido pioneira em implementar o programa de ingresso para indígenas, há 10 anos, até o momento menos de 30 alunos indígenas se formaram, indicador que ressalta os efeitos dos problemas aqui levantados. Essas práticas de racismo institucional e continuidade colonial da universidade reforçam o estigma de que não é espaço para os indígenas (AURORA, 2018, p. 7).

Posto isso, observa-se que os dados relativos à educação superior indígena revelam uma ambiguidade no discurso institucional. Nota-se que de modo geral, estes alunos só são evidenciados em matérias da imprensa quando concluem a graduação, quando finalizam seus cursos na universidade. Não são apontadas as dificuldades que atravessam todos estes trajetos, assim como não são discutidas a eficácia ou debilitação das políticas públicas. Ao invés disso, são evidenciados discursos de heroísmo, excepcionalidade e individualidade daqueles discentes que obtiveram seus diplomas. Paladino complementa:

Também se requer uma capacitação para dar conta dos desafios surgidos a partir dos processos contemporâneos de territorialização, para que os próprios indígenas possam gerir seus territórios e os projetos de etnodesenvolvimento que neles se levam a cabo. Para tanto, demanda-se acesso a cursos de nível superior em outras áreas de conhecimento que não a da formação pedagógica, tanto nos cursos regulares das universidades públicas e privadas como em outros cursos com modalidade específica e diferenciada para indígenas, principalmente nas áreas do direito, da saúde e da gestão territorial (PALADINO, 2012, p. 179).

Ademais, o fato de um crescente número de universidades implementarem ações

afirmativas para indígenas, não significa que as dívidas oriundas de nossos processos colonizadores estejam saldadas. Pelo contrário, vislumbra-se o início de uma trajetória atravessada por diferentes empecilhos, que alcançam tanto o nível individual, quanto o coletivo, a esfera da saúde, da alimentação e da moradia. Focalizar o ensino superior significa ainda ater-se à necessidade de melhorar a qualidade do Ensino Básico nos territórios indígenas, assim como de operacionalizar estratégias para garantir o acesso e a permanência destes estudantes na universidade. Convém, portanto, considerar a articulação de propostas educativas que dialoguem com o papel da formação universitária, assim como superar o modelo de conhecimento acadêmico hegemônico.

Muchos pueblos indígenas se lanzaron a una carrera urgente para alcanzar el dominio de la escritura, así como más recientemente buscan el acceso a las universidades, lo cual es plenamente comprensible si consideramos el lugar que la escritura y la ciencia ocupan dentro de una visión eurocéntrica que entiende el conocimiento letrado como más veraz que las tradiciones orales. Existe la “Historia” (com “H” mayúscula) eurocéntrica (Goody 2015) que clama para sí el monopolio para enunciar discursos, cualesquiera que sean, amparados em um régimen de verdade y respaldados por el aparato cientificista. Para Foucault (199: 9) ése es un proceso a veces violento, ya que la dinámica de conformación de determinado régimen discursivo como verdadero siempre se caracteriza por procesos de interdicción y exclusión, o sea, por el silenciamiento de otras voces y formas de ver el mundo (CRUZ, 2018, p. 27).

Dito isso, considero que a posse de conhecimento nutridos pelas ciências ocidentais compreende processos de luta e resistência, direcionados à maior proximidade com o movimento indígena, assim como ao esforço de retomar embates históricos, a título de modificar o futuro. Busca-se, ainda, ocupar instâncias regidas por poderes técnico-institucionais, a fim de reformular suas diretrizes de ação, apostando em um maior comprometimento do Estado [e de todos os outros aparelhos de poder] para com a consolidação de uma autonomia indígena no país.

## **As Ações Afirmativas e a Política de Cotas na Universidade de Brasília**

## Capítulo 1. Ações Afirmativas e a Políticas de Cotas na Universidade de Brasília

A fim de promover uma presença feminina forte em nossos movimentos contra o racismo, as mulheres devem defender com firmeza a ação afirmativa contra ataques tão duros como esses armados pela administração Reagan. Mulheres de todas as origens raciais e econômicas devem se lembrar de que o movimento de libertação negra formulou a estratégia da ação afirmativa com o propósito de promover a luta contra o racismo – e que essa estratégia foi retomada pelo movimento de mulheres como um meio de facilitar a campanha contra a discriminação sexista. A ação afirmativa no mercado de trabalho, bem como no ensino superior, não deve ser apenas defendida, mas, em última instância, deve ser ampliada para que possa ajudar todas as pessoas que atualmente sofrem a discriminação produzida por nosso governo e por nossa sociedade capitalista, racista e sexista (DAVIS, 1944-2017, p. 35).

Neste capítulo, tenho como objetivo tecer algumas considerações em torno da elaboração e implementação das medidas de Ação Afirmativa, apontando sua trajetória enquanto resultado da mobilização política do movimento negro, assim como seus efeitos na realidade de histórica desigualdade do Brasil. Em sua organização, esta narrativa está disposta da seguinte forma: na primeira parte, discutirei as políticas de Ação Afirmativa sob uma ótica geral, apoiando-me, sobretudo, aos escritos de Kabengele Munanga e José Jorge de Carvalho. Deter-me-ei, posteriormente, à trajetória do debate no Brasil, focalizando a Lei de Cotas e suas consequências ao ingresso de estudantes indígenas no campus Darcy Ribeiro. A articulação entre a dimensão das políticas públicas, no sentido de que estas conferem reconhecimento a categorias étnicas e raciais, e o debate a respeito das cotas caberá como questão balizadora da narrativa. Também compõe este capítulo, a análise a respeito da trajetória do programa na Universidade de Brasília, formulado primordialmente pela professora Rita Laura Segato<sup>1</sup> e pelo professor José Jorge de Carvalho<sup>2</sup>.

Sandro Cesar Sell <sup>3</sup>(2002), em um plano de análise nutrido pelos conhecimentos do direito positivo, da sociologia e da filosofia do direito, define a Ação Afirmativa como um conjunto de estratégias políticas que possuem como objetivo promover a igualdade de

---

<sup>1</sup>Rita Segato foi professora do Departamento de Antropologia (DAN) da Universidade de Brasília entre 1985 e 2010 e professora dos Programas de Pós-graduação em Bioética e em Direitos humanos até se aposentar como professora titular em 2017. Foi co-autora da primeira proposta de cotas para discentes negros e indígenas na educação superior brasileira, e co-autora, com 41 mulheres indígenas, da primeira proposta de políticas públicas para mulheres indígenas (2002).

<sup>2</sup>O professor José Jorge de Carvalho é docente do Departamento de Antropologia (DAN) da Universidade de Brasília, Coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI) vinculado ao Instituto Nacional de C&T e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

<sup>3</sup>Sandro Cesar Sell é professor universitário da Faculdade CESUSC, mantida pelo Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina no curso de Direito e presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil, Seccional Santa Catarina.

oportunidades sociais, por meio de um tratamento diferencial àqueles que historicamente têm sido desfavorecidos no mercado de trabalho, no ingresso em universidades, na esfera da participação política, etc. Além disso, considera também tais medidas como políticas de discriminação positiva, direcionadas aos segmentos populacionais que, em razão de um racismo estrutural, encontram-se em posições de desvantagem na disputa por oportunidades sociais. No campo prático, essa estratégia pode ser traduzida pela reivindicação ou adoção de política de cotas para minorias (negros, indígenas, deficientes físicos, mulheres, etc.) em universidades, empresas, órgãos públicos, etc. Sinteticamente, o autor expressa como formulação:

A Ação Afirmativa consiste numa série de medidas destinadas a corrigir uma forma específica de desigualdade de oportunidades sociais: aquela que parece estar associada a determinadas características biológicas (como raça e sexo) ou sociológicas (como etnia e religião), que marcam a identidade de certos grupos na sociedade. Inspira-se no princípio de que a negação social de oportunidades a esses grupos é um mal que deve ser combatido, enfaticamente, com políticas específicas (SELL, 2002, p. 14).

Em uma narrativa com feição de denúncia, o antropólogo José Jorge de Carvalho concede destaque à disputa de poder inerente aos pactos que conduzem tais políticas. Para ele, no caso brasileiro, é imprescindível que o grupo dominante branco assuma a sua responsabilidade no processo, e responda às interpelações de grupos étnicos e raciais (indígenas e negros), de modo a transformar um país excludente e segregador historicamente, em uma nação plenamente multiétnica e multirracial. Como definição, o autor parte do entendimento de que a Ação Afirmativa é um nome genérico que foi elaborado nos Estados Unidos, abarcando as políticas de inclusão dos negros, que emergiram como resultado da mobilização do movimento negro pela conquista aos direitos civis nos anos 1960. Operam como uma série de preferências atribuídas aos estudantes ao passo em que são avaliados seus currículos e testes de ingressos ao ensino superior. Aos critérios de moradia, renda familiar, origem, habilidades desportivas, entre outros, são acrescentados critérios de identidade étnica e racial, estes com ponderações relativas, que podem ser alteradas de uma instituição para outra. Nesse teor, assevera:

As ações afirmativas foram concebidas inicialmente para a comunidade negra, como uma política de reparação pela discriminação e segregação racial que sofreram desde a abolição da escravidão. Contudo, logo no início elas se estenderam, com adaptações, para outras minorias, como os indígenas, os latinos e os asiáticos. (CARVALHO, 2016, p. 16).

Extrapolando discursos sedimentados nos meios de comunicação dominantes e proferidos por diversos atores contrários às políticas de inclusão nas universidades, a Ação Afirmativa enquanto tipo de política de inclusão surgiu na Índia, e não nos Estados Unidos.



Segundo Carvalho (2016), o modelo de cotas utilizado no Brasil aproxima-se muito ao que foi idealizado e elaborado por Bhimrao Ramji Ambedkar, um homem intelectual, jurista e líder político, que foi também relator da Constituição da Índia. Ambedkar instalou o sistema de reserva de vagas no ensino e nos cargos públicos, voltando-o aos *dalits*, conhecidos também como intocáveis, grupo que representa o segmento mais discriminado na Índia. Durante décadas, ele lutou por equidade na representação deste segmento diante do poder estatal, esfera da qual sempre estiveram excluídos. Estabelecer uma política de reserva de vagas significou, portanto, uma vitória para o recém-criado Estado indiano, marcado ao longo de quase três mil anos por uma forte hierarquia de castas, que possui como superior a casta sacerdotal dos brâmanes e na base, os denominados intocáveis, discriminados de modo geral e aberto, por castas inclusive inferiores. Deste modo:

Após um longo processo de luta que se estendeu por três décadas, Ambedkar incluiu na Constituição da Índia um amplo sistema de política de tratamento preferencial (incluindo cotas) para os intocáveis e para os chamados “tribais” (grupos étnicos equivalentes às nações indígenas no Brasil), assim denominados pelo Estado porque não professavam nenhuma das religiões majoritárias do país, como o Hinduísmo, o Islamismo ou o Siquismo (CARVALHO, 2016, p. 16 e 17).

O antropólogo acrescenta ainda que o sistema indiano de políticas públicas para grupos étnicos, raciais e minorias discriminadas foi o mais amplo nunca antes formulado em qualquer país do mundo. Foram reservadas cadeiras no parlamento; parcelas do orçamento estatal para projetos de agricultura e desenvolvimento local foram incluídas, implementaram-se cotas nos cargos do serviço público e no ensino superior, em todos os níveis. Deste modo, o modelo de cotas indiano representou uma revolução profunda em modelos de origem ocidental que se estendiam pelo mundo a partir do final do século XIX, sendo inspiração para países como Malásia, África do Sul e Estados Unidos (CARVALHO, 2016).

O ato de estipular prerrogativas positivas explícitas aos grupos que haviam sido excluídos e discriminados sistematicamente, tendo seus corpos circunscritos por salvaguardas negativas contra eles, é emblematicamente assinalado por Ambedkar. O líder político demarca seu posicionamento na construção da igualdade através da afirmação da diferença. Deste modo, ele adere a uma postura política que parece tangível à política de cotas, ou seja, discriminar a favor para neutralizar a discriminação negativa. Nesse ponto, Carvalho (2016) aponta que o termo “discriminação positiva”, utilizado na França e na Espanha, entre outros países, parece mais adequado para expressar a tensão intrínseca ao projeto de tentar alcançar, através da ênfase na diferença, a igualdade real entre todas e todos.

Martin Luther King, ativista político estadunidense e um dos principais líderes do

movimento pelos direitos civis, esteve na linha de frente da luta por reparação para os negros em seu país e visitou a Índia em 1960, a título de conhecer presencialmente as transformações ocorridas nas vidas dos *dalits* e dos povos “tribais”, como reflexo das políticas de cotas. Sabe-se, portanto, que depois da Índia e dos Estados Unidos, a Malásia também aplicou cotas no ensino superior e nos serviços públicos nos anos 1970, e a África do Sul realizou o mesmo processo na década de 1990. Sistemas amplos de cotas foram implementados também na antiga União Soviética e na República Federativa da Iugoslávia (CARVALHO, 2016).

No que se segue, olhando para nosso território nacional, o Brasil se diferencia em algo que merece ser destacado: ao passo em que na Índia, nos Estados Unidos, na Malásia e na África do Sul as cotas foram inseridas, simultaneamente para concursos públicos, empresas privadas - como prerrogativa para que as empresas estabelecessem contratos com o governo- e para o ensino superior - graduação e pós-graduação -, carreiras de docente e pesquisador, no Brasil foi possível aplicar somente cotas e ações afirmativas na graduação. Por outro lado, nosso país aparece como liderança nas políticas de promoção da igualdade racial na América Latina e no Caribe (CARVALHO, 2016).

Nesse entendimento, convém ressaltar que somos o país que carrega a sempre lembrada contradição de ter sido um dos últimos a pôr fim à escravidão e o primeiro a anunciar-se como um modelo de convivência harmônica e inter-racial. Adequar-se-ia essa engenharia estadunidense à dinâmica da sociedade brasileira? Sabe-se que na sociedade dos EUA as definições de raça são marcadamente definidas. Porém, no Brasil, entre o negro e o branco interpuseram-se dezenas de outras classificações por cor, nas quais o mulato e o pardo são apenas uma síntese (CARVALHO, 2016).

No que diz respeito aos fundamentos que originaram o conceito de Ação Afirmativa, demarca-se o ano de 1941, no episódio em que o presidente norte-americano Franklin D. Roosevelt lançou um ato executivo segundo o qual as empresas de material bélico deveriam abrir vagas para trabalhadores negros. Com a finalidade de fiscalizar a efetividade desta ordem, criou-se o *Fair Employment Practices Committee*, órgão responsável pela fiscalização de condições igualitárias aos trabalhadores americanos independente de sua origem racial (SELL, 2002). Deve-se pontuar ainda que, na realidade, esse ato se tratava mais de uma política de governo, a fim de resolver a escassez de mão de obra nos EUA, em um momento marcado pela Segunda Guerra Mundial.

Diante de intensa mobilização social, as décadas de 1960 são emblemáticas nos Estados Unidos pelo fato dos movimentos sociais terem aberto trincheiras referentes às políticas de ações afirmativas. O presidente Kennedy (1961-1963) também implementou as “medidas

positivas” às empresas que optassem por contratar com o governo, devendo essas terem uma representação mais equitativa das diversas raças na constituição de seu conjunto de empregados, o que foi denominado de primeiras “ações afirmativas”. Os Estados Unidos declararam inconstitucional a segregação racial nas escolas somente no ano de 1954, relativo ao pronunciamento da Suprema Corte. Porém, na esfera legislativa, somente em 1964, com a Lei dos Direitos Civis, a discriminação baseada na raça, sexo, religião e origem social foi formalmente proibida dos Unidos (SELL, 2002).

A partir do documento de conclusões da Comissão Nacional sobre Distúrbios Cívicos (*National Commission on Civil Disorders*), chamada também de Comissão Kerner, a expressão ganha um tópico definitivo. Criada no final da década de setenta, o intuito do trabalho era entender as causas dos conflitos raciais que explodiam em grandes cidades dos Estados Unidos. Destacado como uma das propostas, aponta-se a necessidade de criar “estímulos especiais” que contribuíssem para a promoção da população negra. Posteriormente, o conceito foi ampliado para atender a outras minorias, como hispânicos, indígenas, asiáticos, mas também às mulheres (MEDEIROS, 2007).

Ou seja, nota-se que nos Estados Unidos o conceito de ações afirmativas foi sendo desenhado, vinculado às respostas dos arranjos políticos para atender às demandas do movimento negro, pelos direitos civis norte-americanos. Observa-se, portanto, que o conceito, de forma genérica, aproximou-se de um sentido universalista, inicialmente, cedendo espaço, posteriormente, à concepção diferencialista. Sobre um país onde os preconceitos e a discriminação racial ainda não foram eliminados, Kabengele Munanga (2001) ressalta a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, enquanto instrumento de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica:

[...] a política de ação afirmativa nos Estados Unidos tem seus defensores e seus detratores. Foi graças a ela que se deve o crescimento da classe média afro-americana, que hoje atinge cerca de 3% de sua população; sua representação no Congresso Nacional e nas Assembleias Estaduais; mais estudantes nos liceus e nas universidades; mais advogados e professores nas universidades, até nas mais conceituadas; mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todo os setores da sociedade americana. Apesar das críticas contra a ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que a implementaram não deixa dúvidas sobre as mudanças alcançadas (MUNANGA, 2001, p. 32).

## **1.1 Ações Afirmativas no Brasil**

### *Alguns antecedentes:*

É indispensável partir do entendimento de que sob nossos pés, o mito da democracia racial ainda opera com perversidade e notoriedade. Aqui há também importantes marcos a

serem destacados. Nessa linha, é imprescindível destacar a atuação do movimento negro em ações e reivindicações pelo acesso à educação. Deste modo, a política de ações afirmativas está ancorada em uma demanda histórica pela democratização do acesso à educação e pela construção de uma sociedade mais equitativa. Logo, a liderança de tal movimento era assumida ativamente, uma vez que:

Desde os anos 1930, grupos do movimento social negro apontavam para a necessidade de se adotarem políticas públicas para garantir o direito da população negra à educação. Naquela década, esse tema esteve presente na pauta de reivindicação da Frente Negra Brasileira, que chegou a criar escolas comunitárias para crianças negras em suas sedes, em algumas regiões do Brasil. Nas décadas de 1940 e 1950, após o final da ditadura do Estado Novo de Vargas – que colocou os movimentos sociais na clandestinidade –, o movimento negro retomou sua pauta de reivindicações e novamente a educação assumiu paulatinamente um lugar de destaque (SILVA; JACCOUND; SOARES; SILVA, 2009, p. 183).

Partindo à década de 1960, demarca-se o momento que o movimento social negro centraliza como temática as desigualdades sociais que enfrentavam a população negra. No final dos anos de 1970, a democratização do acesso à educação e a constituição de uma educação antirracista ganham novos contornos, guardando sintonia com a tradição histórica de lutas pelo acesso à educação. No que compreende o final dos anos de 1980, nasce no Brasil um movimento de fundação de cursinhos pré-vestibulares associados ao movimento negro e direcionados para a juventude negra e carente. Nesse contexto, em 1986, é criado o Curso Pré-Vestibular da Associação dos Funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSUFRJ). Outro projeto foi o curso Mangueira Vestibulares, dedicado aos estudantes da comunidade do Morro da Mangueira, criado em 1992 (SILVA; JACCOUND; SOARES; SILVA, 2009).

Já na cidade de São Paulo, os cursos pré-vestibulares têm seu desenvolvimento em 1989, por ações da Pastoral do Negro da Igreja Católica. No estado da Bahia, um dos primeiros projetos foi a experiência da Cooperativa Steve Biko que, em 1992, implementou um curso pré-vestibular, com a finalidade de apoiar e articular a juventude negra periférica de Salvador, contribuindo para a entrada de jovens na universidade. Avançando ao final dos anos de 1990, o país acentua o debate a respeito da inserção de ações afirmativas nas esferas das instituições de ensino superior.

Tais dinâmicas dialogam também com o primeiro Projeto de Lei (nº 1.332 de 1983)

<sup>4</sup>propondo ações afirmativas para a população negra. Sob autoria de Abdias do Nascimento<sup>5</sup>, deputado federal da época e militante do movimento negro, a medida é defendida por ele como:

Ação afirmativa ou ação compensatória é, pois, um instrumento, ou conjunto de instrumentos, utilizado para promover a igualdade de oportunidades no emprego, na educação, no acesso à moradia e no mundo dos negócios. Por meio deles, o Estado, a universidade e as empresas podem não apenas remediar a discriminação passada e presente, mas também prevenir a discriminação futura, num esforço para se chegar a uma sociedade inclusiva, aberta à participação igualitária de todos os cidadãos (SEPPIR, 2015).

Outro momento que cabe ser enfatizado é a constituição do Programa Políticas da Cor (PPCor). Trata-se de um núcleo de estudos e intervenção social do Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP-UERJ), idealizado para a fomentação de pesquisas e para o apoio a projetos destinados ao acesso e à permanência de populações sub-representadas nas universidades, sobretudo os afro-brasileiros. Sobre essa iniciativa, é possível destacar que:

O PPCor financiou e acompanhou 27 de projetos de ação afirmativa previstos para serem desenvolvidos entre 2002 e 2003, em 16 estados do Brasil. Do PPCor emergiu uma grande quantidade de experiências em ações afirmativas de acesso e permanência da população negra no ensino superior, largamente divulgadas nos anos subsequentes a 2004 (SILVA; JACOUND; SOARES; SILVA, 2009, p. 184).

O constitucionalista José Afonso da Silva recorda que ao dar relevância de crime inafiançável e imprescritível à prática do racismo (CF/88, art. 5º, inciso XLII), o Brasil assume formalmente e legalmente a existência de preconceitos raciais. Tal diretriz foi regulamentada com a aprovação da Lei 7.716/89, que dispõe sobre o crime de racismo (SELL, 2002). Sob a égide do Poder Executivo, um decreto do presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI para a Valorização da População Negra, em 1995. Composto por representantes da sociedade civil e do governo federal, a iniciativa visava, segundo o embaixador Ronaldo Sardemberg, inserir a “problemática” negra na agenda nacional, superando a histórica negação de sua importância enquanto preocupação de Estado. Com o cargo da coordenação, o professor Hélio Santos apresentava-se a favor das medidas de Ação

---

<sup>4</sup>PL 1332-1983, autor: Abdias do Nascimento –PDT RJ. Ementa: dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo Art. 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Recuperado em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>

<sup>5</sup>Abdias do Nascimento foi dramaturgo, político, jornalista, ator, diretor de teatro, autor, escritor e artista visual. Foi também diretor-fundador do Teatro Experimental do Negro em 1944, e em maio do ano seguinte participou da fundação do Partido Trabalhista Brasileiro. Militante do movimento negro, organizou o primeiro Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Trabalhou como professor universitário nos Estados Unidos, foi co-fundador do Movimento Negro Unificado em 1978 e do Partido Democrático Trabalhista (PDT). Fundou o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Afirmativa, da ocupação racialmente equitativa dos cargos de excelência da carreira pública à criação de cursos específicos para a qualificação educacional da população negra, almejando a ampliação ao acesso à universidade. (SELL, 2002).

No que se segue, em 1996, ocorreu um seminário nacional sobre Ação Afirmativa, viabilizado pelo Governo Federal, no qual ficou evidente que havia uma minoria contrária a ideia da implementação de políticas afirmativas no Brasil, pensadores aliados ao liberalismo filosófico, que indagaram a legitimidade de o Estado legislar para “sujeitos raciais” e não para cidadãos abstratos e universais. Avançando para o ano de 1999, o projeto de ações afirmativas é elaborado para a Universidade de Brasília, contando com um denso debate, assim como com uma extensa participação de diferentes setores da sociedade. Nesta discussão, estiveram presentes autoridades do Estados, resultado de um esforço de convencimento agenciado por estudantes e professores da instituição. Ademais, convém ressaltar que anteriormente de ser apresentada ao público, a proposta foi duramente criticada e questionada dentro da própria universidade. Nesse sentido, Carlos Siqueira (2004) acrescenta a respeito da conjuntura que emoldurava tal elaboração:

[...] o ‘clima’ que tornou possível a implementação de ações afirmativas na UnB foi o de quatro anos ininterruptos de discussões, de diálogo com vários segmentos sociais, de embates político-acadêmicos dentro e fora da universidade, de envolvimento de vários setores da sociedade civil, e de mobilização da comunidade universitária. O dia da decisão foi apenas a consequência de um processo muito mais longo [...] (SIQUEIRA, 2004, p. 170).

No ano de 2003 é fundada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), embarcando o país no tema da desigualdade racial. Esta secretaria surge da necessidade de viabilizar a formulação, a coordenação e a articulação de práticas no combate à desigualdade racial, assim como da elaboração de políticas de ação afirmativa, vinculadas ao conjunto de órgãos do governo federal. Consolidando a união de esforços e a efetividade na ação pública, a Seppir atua ligada à Presidência da República e com status de ministério. Sua fundamentação, portanto, assenta-se no entendimento de que tais políticas dependem da mobilização de organismos e agentes públicos, atrelada à formação de um núcleo articulador e coordenador (SILVA; JACCOUD; SOARES; SILVA, 2009).

Outro marco de início do impulso prático no país é o Relatório do Ministério da Justiça, elaborado pelo Comitê Nacional para a participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. O Brasil tornou-se assim, signatário da

Declaração de Durban, que expressa em seu Art. 108:<sup>6</sup>

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições (Ministério da Cultura, 2001).

Marco Aurélio de Mello, na época presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), destaca a urgência de ações concretas e eficazes:

Falta-nos, [...] para afastarmos do cenário as discriminações, uma mudança cultural, uma conscientização maior dos brasileiros; urge a compreensão de que não se pode falar em Constituição sem levar em conta a igualdade, sem assumir o dever cívico de buscar o tratamento igualitário, de modo a saldar dívidas históricas para com as impropriamente chamadas minorias, ônus que é de toda a sociedade. [...] É preciso buscar a ação afirmativa. A neutralidade estatal mostrou-se um fracasso. Há de se fomentar o acesso à educação; urge um programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar-se meninos e meninas da rua, dando-se-lhes condições que os levem a ombrear com as demais crianças. E o poder público, desde já, independentemente de qualquer diploma legal, deve dar à prestação de serviços por terceiros uma outra conotação, estabelecendo, em editais, quotas que visem a contemplar os que têm sido discriminados. [...] Deve-se reafirmar: toda e qualquer lei que tenha por objetivo a concretude da Constituição não pode ser acusada de inconstitucional. Entendimento divergente resulta em subestimar ditames maiores da Carta da República, que agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e da introdução de incentivos; no artigo 37º, inciso III, ao versar sobre a reserva de vagas – e, portanto, a existência de quotas –, nos concursos públicos, para os deficientes; nos artigos 170º e 227º, ao emprestar tratamento preferencial às empresas de pequeno porte, bem assim à criança e ao adolescente (SANTOS, 2005, p.23).

Ao tomar a Conferência como ponto crucial, cabe também destacar que no documento elaborado, nota-se entre as propostas em benefício dos povos indígenas: “o estabelecimento de políticas educacionais que possibilitem a permanência de estudantes indígenas nas universidades” (Ministério da Justiça, 2001, p. 31-35). Ademais, considero importante explicitar parte do relatório, que enuncia:

1. criação, no âmbito do Ministério da Educação, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena;
2. estabelecimento de 1666 escolas indígenas, que contam com 3041 professores indígenas.

---

<sup>6</sup>CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3; Declaração de Durban e plano de ação. Brasília FCP-Ministério da Cultura, 2001.

3. Realização do projeto Tucum, de formação e capacitação de professores indígenas em nível de magistério, para as comunidades de Mato Grosso (Xavante, Paresi, Apiaká, Irantxe, Nambikwara, Umotina, Rikbaktsa, Munduruku, Kayabi, Borôro e Bakairi, entre outras.) É coordenado pela Secretaria de Estado da Educação – MT, além da FUNAI, e tem convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso e prefeituras municipais do Estado;
4. realização do Projeto 3º Grau Indígena, visando à implantação de três cursos de Licenciatura Plena na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), destinados à formação de 200 professores indígenas, com previsão de início das aulas em julho de 2001 e término em 2005. A iniciativa está sendo viabilizada por meio do Convênio 121/2000, de 30 de junho de 2000, celebrado entre aquela instituição de ensino e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (Secud – MT), e do Convênio nº 11, de 15 de dezembro de 2000, celebrado entre a Unemat e a Fundação Nacional do Índio (Funai). As atividades pedagógicas intensivas ocorrerão no campus da Unemat localizado na cidade de Barra do Bugres – MT. (Ministério da Justiça, 2001, p. 39 e 40).

Cabe acrescentar, ainda, que no ano de 2007 ocorreu um grave ato de discriminação racial e xenofobia na Universidade de Brasília. Alguns estudantes que moravam na Casa do Estudante Universitário (CEU) atearam fogo à porta de três apartamentos os quais residiam alunos vindos de países africanos. Este infeliz evento repercutiu internacionalmente, ocupando manchetes de jornais do Brasil, assim como de países como Guiné-Bissau, Senegal e Nigéria. O impacto negativo interpelou o governo brasileiro a se manifestar, de modo que este lamentou o episódio e estabeleceu comprometimento no combate às práticas racistas e xenofóbicas no país.

Posteriormente, a universidade dirigiu o caso à Polícia Federal, que instaurou um inquérito policial. Além disso, a universidade implementou um Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia, vinculado ao Núcleo de Promoção da Igualdade Racial do Decanato de Extensão. Tal iniciativa propõe-se a inaugurar um processo educativo, cultural e científico com o propósito de promoção da igualdade racial e do fomento à troca de experiências e conhecimentos dentro da instituição universitária. Concluído em agosto de 2007, o inquérito policial demonstra que o ato de violência contra a integridade física dos estudantes africanos foi motivado por intolerância racial, político-social e de procedência nacional.

Outro antecedente de destaque foi o acontecimento do I Encontro Nacional de Juventude Negra (Enjune) que congregou 620 delegados de 17 Unidades da Federação (Ufs), na cidade de Laura de Freitas, na Bahia. A composição do encontro deu-se sob a divisão de grupos de trabalho em torno de 14 eixos temáticos. Como resultado, foram produzidas propostas norteadas principalmente pela necessidade de comprometimento de entidades governamentais, dos movimentos sociais e da sociedade em promover o reconhecimento, a valorização e a



difusão da cultura africana e afro-brasileira, assim como o enfrentamento à violência racial e consolidação pelo governo de um plano de ações de promoção da equidade racial em todas as facetas da vida social brasileira (SILVA; JACCOUND; SOARES; SILVA, 2009).

Inserido no tema Juventude e Educação, o Encontro destacou a aplicação de um amplo programa de ações afirmativas para o ingresso da população negra no sistema de educação. Outras indicações do evento ratificam a importância de se combater o racismo nas diversas etapas do ensino – fundamental, médio, graduação e pós-graduação. Além disso, foi proposta a criação de um fundo de desenvolvimento da educação para a valorização étnico-racial da população negra. Quanto à permanência, ressaltou-se a emergência de ação do governo brasileiro em manter e expandir os programas, assim como inserir estudantes negros cotistas em atividades de pesquisa, monitoria e instituição do meio acadêmico (SILVA; JACCOUND; SOARES; SILVA, 2009).

Outro momento de considerável importância foi o lançamento, em fevereiro do mesmo ano, com mediação do Decreto nº 6.040/2007, da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), que tem como principal finalidade promover o desenvolvimento sustentável enfatizando o reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais e econômicos e culturais das comunidades que ali vivem. Nesta norma, são instituídos povos tradicionais como “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimento, inovações e práticas gerados e transmitidos pela geração.” (SILVA; JACCOUND; SOARES; SILVA, 2009). Deste modo, a referida lei representa um avanço na consolidação e garantia de direitos das comunidades quilombolas, principalmente em relação à titulação de seus territórios.

### *1.2 Ações afirmativas e cotas: qual é a diferença?*

As cotas são uma forma concreta de partilha de poder, benefícios e bens – ou, no nosso caso, cotas nas universidades. Falar de cotas é falar de divisão de poder e de riqueza, material ou imaterial. Sabemos que as vagas em uma universidade pública são um bem escasso no Brasil e [...] representam o acesso ao poder e ao controle do Estado e da sociedade por parte do grupo branco dominante. [...] as cotas significam a possibilidade concreta de dividir esse poder, concentrado pelos brancos, com os negros e indígenas. [...] as cotas representam um percentual mínimo de vagas para que se alcance um grau moralmente aceitável de igualdade étnica e racial na sociedade brasileira. Por trás da ideia de cotas está a convicção de que as vagas [...] não podem ser alocadas apenas para um grupo étnico, racial ou social, porém que haja equanimidade na sua distribuição (CARVALHO, 2016, p.15).

Ainda há uma confusão no Brasil a respeito da diferença entre o significado da política de ações afirmativas e as cotas raciais ou sociais. Atendo-me a um artigo publicado pelo Ipea, entende-se as ações afirmativas como programas que propõem oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes a determinados segmentos, alvos de discriminação negativa. Essas ações visam garantir o acesso a recursos, de modo que estabeleça uma remediação com uma situação de secular desigualdade. No entanto, dispõem de um “tratamento preferencial” que pode apresentar diferentes perfis. Por exemplo, a implementação de metas ou cotas opera como um dos recursos de correção ou compensação aos dispositivos de discriminação (SILVA; JACCORD; SOARES; SILVA, 2009).

Deste modo, ações afirmativas no ensino superior significam o estabelecimento de dispositivos que promovam o acesso e a permanência, nas universidades, de estudantes pertencentes a grupos discriminados historicamente. Ou seja, essas ações se formulam através de diferentes instrumentos, configurados ou não pelo sistema de cotas. Entre os programas não sistematizados às cotas, destaca-se a experiência dos cursinhos preparatórios para o vestibular destinados a jovens negros. Funcionando desde a década de 80, eles têm se desenvolvido em todo o país, por meio de recursos variados. Nas próprias universidades há também sistemas efetuados com bonificações, buscando viabilizar o ingresso de estudantes negros e indígenas sem operar com a reserva de vagas (SILVA; JACCORD; SOARES; SILVA, 2009).

Assim sendo, no Brasil, em razão da influência dos Estados Unidos, o termo ações afirmativas passou a ser aplicado para qualificar o debate a respeito das políticas de inclusão, com o fundamento de que as cotas são um modelo, dentre vários, de ações afirmativas. Portanto, ações afirmativas nas universidades brasileiras não se revelam somente na forma de cotas (ou seja, percentagens definidas de vagas reservadas), mas também enquanto vagas e bônus; contudo, elas se destacam, sobretudo, como cotas. Nesse aspecto, vale ressaltar que o sistema de cotas utilizado em nosso país não é experimentado como o modelo empregado nos Estados Unidos, pois lá as cotas são consideradas proibidas por interpretação constitucional (CARVALHO, 2016). A essa importação, o professor elabora uma leve crítica:

[...] as várias políticas [...] receberam o nome genérico de “ações afirmativas”, que funcionou na prática como um eufemismo, pois em si mesmo o termo não indica o tipo de política a ser implementada. A expressão acabou por ocultar ou suavizar a tensão do que foi na verdade um grande movimento de luta contra o racismo. Ao invés de afirmar: há que dividir o poder com os negros na exata proporção da sua presença demográfica no país, o governo norte-americano decretou que alguma “ação afirmativa” deveria ser feita – e políticas de incentivo e de combate à discriminação racial começaram a ser adotadas, entre as quais se destacaram vários tipos de preferência para os

chamados afro-americanos no acesso ao emprego, público e privado, e ao ensino superior (CARVALHO, 2016, p. 17).

Entretanto, é importante sublinhar que o sistema de cotas representa a modalidade de ação afirmativa que mais tem se ampliado dentro das universidades públicas no Brasil, expandindo-se desde a década de 2000. As primeiras instituições brasileiras a adotarem cotas em seus processos seletivos foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que, com a aplicação de duas leis estaduais, estabeleceram cotas sociais para alunos de escolas pública, em 2000, e cotas raciais para negros e indígenas em 2001.

Grande parte das instituições públicas executou essas medidas por meio de iniciativa própria. Logo, a maioria das instituições estaduais implementaram as cotas seguindo determinações de leis estaduais. Já as federais, efetuaram tal medida em decorrência das deliberações dos Conselhos Universitários Superior. Algumas instituições inclusive implementaram o sistema no momento de sua criação, como foi o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e da Universidade Federal do ABC (UFABC). Na época, essa diferença decorria-se da ausência de uma legislação federal, que submetesse todas ao mesmo patamar. Sendo assim, tem-se uma variedade de formatos adotados pelas instituições. Para melhor esclarecer essa colocação, apresento um trecho, resultado de uma pesquisa elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a fim de pontuar os diferentes padrões instituídos como ações afirmativas:

No sistema de cotas exclusivamente raciais, para que o estudante concorra pelo sistema de reserva de vagas, basta que ele se declare negro ou indígena e, nos termos definidos [...], apresente documentação ou se submeta ao processo de avaliação de sua auto declaração. O estudante não necessita ser oriundo do sistema público de ensino ou apresentar declaração que comprove carência econômica. O modelo por bonificação, por sua vez, não define um percentual de vagas reservadas para alunos negros ou oriundos do sistema público de ensino, mas cria um sistema que os alunos recebem, com base em seu histórico escolar ou auto declaração racial, uma quantidade de pontos que serão somados ao resultado de seu exame (SILVA; JACCOUN; SOARES; SILVA, 2009, p. 187).

No documento de apresentação da proposta de cotas ao CEPE, José Jorge de Carvalho destaca que será estipulada a reserva de 20% das vagas da Universidade de Brasília, a partir do semestre letivo de 2002. Sendo assim, as vagas existiriam no vestibular comum, assim como no Programa de Avaliação Seriada (PAS). Pretendia-se, naquele momento, que as cotas fossem implementadas por um período inicial de 10 anos, e que, posteriormente, haveria uma discussão densa sobre seus impactos e efeitos. O professor enfatiza ainda que se trata de uma medida de

caráter emergencial, com a finalidade de tornar mais rápida a qualificação de uma elite negra capaz de contribuir na elaboração de políticas públicas, direcionadas à eliminação da desigualdade e da exclusão racial no Brasil (CARVALHO, 2002).

Apontadas as devidas distinções, pondera-se que as cotas, entendidas como uma modalidade, um formato das Ações Afirmativas, operam como desdobramento de uma mobilização social histórica, em busca do acesso democrático à educação. Nesses termos, significa dizer que se trata de um caminho com caráter reformista e democratizante, que além de garantir a efetividade das vagas, educa e conscientiza a sociedade, alterando os signos de uma realidade anteriormente sustentada pelo mito da democracia racial. Ademais, busquei dar destaque a um dos possíveis caminhos para combater a arma ideológica do racismo, criando melhores condições de igualdade para a sociedade brasileira.

#### *1.5 As ações afirmativas na Universidade de Brasília (UnB):*

Nos meses de novembro e dezembro de 1999, dois professores da Universidade de Brasília, José Jorge de Carvalho e eu, apresentamos, nos auditórios da Biblioteca Central, da Reitoria e da Faculdade de Saúde, as primeiras versões do que viria a ser, quatro anos mais tarde, em 2002, a nossa proposta definitiva de introdução de uma medida de reserva de vagas para estudantes negros e indígenas numa universidade pública brasileira. A proposta foi finalmente votada e aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – o CEPE – da Universidade de Brasília, em julho de 2003 (SEGATO, 2005, p. 2).

O debate acerca das políticas de ações afirmativas, na Universidade de Brasília, foi impulsionado pela atuação de dois professores do Departamento de Antropologia: Rita Laura Segato e José Jorge de Carvalho. A conjuntura à qual foi elaborado o documento é pontual: “o caso Ari”. Trata-se do primeiro estudante negro a ingressar no Programa de Doutorado em Antropologia da UnB, Ariosvaldo Lima Alves. Além disso, ele foi também o primeiro aluno a ser reprovado, logo no fim do semestre, em uma matéria de caráter obrigatório, à qual nenhum outro estudante não havia passado. Além disso, é imprescindível destacar que Ariosvaldo se auto identificava como negro, homossexual, baiano, estudante que imigrou de outra área disciplinar (LIMA, 2001).

O ocorrido deu-se em 1988. Após ser reprovado, Ari recorreu a três instâncias administrativas da universidade e teve seu pedido de reconsideração negado em todas. Identificando nessa situação marcas do racismo, recebeu o apoio dos professores acima citados, responsáveis por encampar a elaboração da proposta de cotas no ano seguinte. Sendo assim, em maio de 2000, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a quarta instância universitária, analisando o caso pela segunda vez, declara que o candidato foi “injustamente”

reprovado [com vinte e dois votos favoráveis e quatro votos contrários], concedendo ao discente o crédito referente pela matéria cursada (LIMA, 2001).

O “Caso Ari” é assim chamado justamente pela hostilidade aberta que ele sofreu dentro do Departamento de Antropologia da UnB e por sua luta por justiça ao longo de quase seis anos. Foi no auge dessa luta pela revisão da nota de Arivaldo Alves que decidimos, em 1999, propor cotas para negros na UnB. Naquele ano, nenhuma discussão específica sobre Durban nos tinha ainda alcançado e o Seminário sobre Multiculturalismo e Racismo, de 1996, não motivava mais do que discussões “acadêmicas” (no sentido de alheias às demandas dos movimentos sociais) no nosso meio [...] Angustiados diante da dificuldade de resolver o problema da reprovação de Arivaldo Alves e indignados com a postura de hostilidade injustificada da maioria dos membros do colegiado do departamento para com o nosso primeiro (e brilhante) doutorando negro, o pensamento que nos motivou a redigir a proposta de cotas foi o seguinte: “se é tão difícil manter um único aluno negro na UnB, vamos propor um sistema de cotas, para que pelo menos alguns negros permaneçam.” Obviamente, a proposta cresceu porque incorporou diversos outros atores, brancos e negros, o que levou à construção de um debate da questão racial na esfera pública, que ainda hoje é raro no meio universitário brasileiro (CARVALHO, 2005, p.240)

Travestida de indignação, a proposta de cotas dava concretude à resposta política que deveria ser vociferada naquele momento. Somado aos acontecimentos anteriormente citados, em agosto de 2001, por ocasião da festa de encerramento do Fórum de Estudantes Latino-Americanos de Antropologia e Arqueologia – FELAA, um grupo de estudantes negros da UnB foi violentado por agentes de segurança que trabalhavam no evento. Como resposta, o Departamento de Antropologia e os estudantes se reuniram para discutir sobre o acontecimento e a forma de racismo que o perpetraram. Nessa ocasião, foi construído o grupo “EnegreSer”, coletivo que contribuiu também para a consolidação das ações afirmativas na universidade.

Deste modo, nota-se a imposição e a legitimidade institucional. Quero dizer, a soberania institucional ilustrada na reprovação, assim como na burocracia que estende a decisão do processo. Arivaldo Alves, de forma exaustiva, insiste em recorrer e ter a sua nota revisada. Este caso merece uma cuidadosa reflexão, pois coloca em evidência um ato violento e silenciado pela academia. No espaço onde impera o debate antropológico, a discussão sobre a construção e afirmação de identidades, etc., professores e alunos demonstram “consentir” com a situação. Evidentemente, a capacidade intelectual do aluno não foi reconhecida e valorizada, assim como os protestos e a indignação de colegas foi ignorada. Tais manifestações de um racismo camuflado se situam em um espectro mais amplo, que nos informa sobre o imaginário social a respeito da questão racial no Brasil, transformando um ato de racismo em uma questão irrelevante. Trata-se da concatenação de poderes disciplinares e biopolíticos. Por conseguinte, o estudante se enxerga em uma situação que o força à submissão:

Esta é uma condição de subalternidade que me silencia. Tenho experimentado a inferiorização, o isolamento, a comprovação de quão perversa é qualquer tentativa de inserção social de um negro no meio acadêmico brasileiro. [...] Sou um exemplo de como a origem étnica e racial bloqueia a interlocução, determina relações substantivas e tende a naturalizar posições, identidades que deveriam ser relacionais: “Assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como antirracismo, e negando, como antinacional, a presença do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. (LIMA, 2001, p. 311).

De acordo com Santos (2007), houve quatro discussões preparatórias elaboradas pela administração central da UnB, no período que corresponde entre o surgimento da proposta de cotas e sua aprovação no conselho (CEPE). Tem-se, portanto, que o processo para implementação das cotas teve uma tramitação difícil, destacando a articulação entre professores e alunos imprescindível para o sucesso do projeto. Nesse sentido, cabe destacar a importância da presença e participação do movimento negro no momento da votação, por meio do coletivo EnegreSer, assim como da ministra Matilde Ribeiro e da dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva no apoio ao projeto.

Dito isso, entendo a importância de rememorar esse caso, pois falar do funcionamento destas instituições sociais é falar também sobre os conflitos que nelas estão inscritos. Nesse entendimento, o racismo não se reduz a comportamentos individuais, mas é resultado também do funcionamento das instituições, que passam a atuar de uma maneira que concede vantagens e privilégios a partir da raça (ALEMIDA, 2018). Assim, a hegemonia do grupo dominante se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminados com base na raça. Logo, para que se mantenham no poder, este grupo institucionaliza seus interesses, impondo à toda estrutura social padrões de conduta, regras e modos de racionalidade.

### *1.6 Lei de Cotas*

Segundo José Jorge de Carvalho (2016), a Lei de Cotas foi concebida baseando-se em um modelo que se distingue de todos os outros formatos conhecidos no Brasil. Após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, o projeto de Lei 180/2008 estabeleceu uma política de ação afirmativa nas instituições federais de ensino. Em agosto de 2012, o normativo foi aprovado e sancionado pela ex-presidenta da República, na forma da Lei 12.711 /2012. Em seu texto, esta lei determina a obrigatoriedade da reserva de vagas das universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Deste modo, estabelece que em quatro anos (2016) deverão ser reservadas 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas de

todas as universidades e Institutos Federais. Além disso, o número de vagas será diferente em cada estado, calculado com a soma dos três grupos (pretos, pardos e indígenas), na respectiva unidade da federação, de acordo com o censo do IBGE. A esse respeito, o Ministério da Educação atesta que os candidatos desses grupos disputarão as mesmas vagas, porém, cada instituição federal pode estabelecer vagas específicas para povos indígenas, no âmbito interno (LUCIANO, 2013).

Para Gersem Luciano, a Lei de Cotas figura uma importante conquista histórica, considerando que os povos indígenas compõem um dos segmentos sociais brasileiros que mais tem exigido do Estado políticas de Ações Afirmativas, acompanhando e participando de diferentes momentos de luta com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior. Nesses processos: “sempre deixaram muito claro que o acesso democrático a elas [políticas] deveria levar em consideração alguns aspectos específicos e diferenciados de suas realidades socioculturais, políticas, demográficas e, sobretudo, seus processos próprios de educação, amparados pela Constituição Federal” (LUCIANO, 2013, p. 18).

Para ele, trata-se de um ponto de partida que deve ser acompanhado do compromisso e da elaboração de outras estratégias, a serem adotadas pelo Ministério da Educação e pelas Instituições Federais de Ensino. Ou seja, entende-se que a política de cotas não pode ser compreendida como um fim em si mesma, e nem como único caminho para solucionar os problemas de desigualdade e exclusão educacional no país. Penso, portanto, que se trata de uma abertura que nos propõe uma renovação teórica e uma nova formulação de iniciativas de inclusão étnica e racial. No entanto, empreender essa reflexão significa, sobretudo, olhar para o espaço acadêmico como um retrato histórico da realidade social brasileira.

Para José Jorge de Carvalho, enquanto resultado de uma negociação política, o normativo se desenvolveu praticamente sem escutar os setores do mundo acadêmico que já haviam implementado um padrão de cotas. Contudo, é imperioso reconhecer que se trata de uma medida que avança na inclusão social de segmentos excluídos e marginalizados historicamente. Porém, a lei generaliza as cotas em todas as instituições federais (universidades e institutos), inclusive naqueles que anteriormente, se opuseram à adoção. Como melhoria, aponta-se o aumento da inclusão numérica de negros e indígenas, e garante, pela primeira vez na história do país, que estudantes pobres oriundos de escola pública possam finalmente fazer os cursos de mais alto poder e prestígio nas melhores universidades do Brasil.

Deste modo, sua aprovação recebeu o apoio de uma parte significativa do movimento social negro e indígena, dentro e fora do governo. Entretanto, José Jorge de Carvalho sinaliza que o modelo apresenta lacunas. Nessa linha argumentativa, o também antropólogo, Gersem

Luciano, afirma que as políticas de cotas deveriam representar um avanço na democratização da representação etnopolítica e da divisão do poder. Para ele, conceder as mesmas vagas para indígenas e negros é colocar os primeiros em uma situação de desvantagem, uma vez que experienciam processos educativos diferentes. Nesse sentido, os povos indígenas reivindicam tratamento diferenciado, assim como a valorização e o reconhecimento da diversidade. Não se trata de simplesmente incluir e homogeneizar as políticas, mas é necessário dar continuidade e ampliar as iniciativas que possibilitem o apoio e o acompanhamento dos acadêmicos indígenas, tornando possível um processo de formação com qualidade. Em suas palavras, Luciano defende que:

[...] é fundamental que a implementação da Lei de Cotas não desestime a continuidade de outras iniciativas existentes ou a serem criadas, pois, [...] a lei está longe de dar conta das demandas, realidades e desejos das comunidades indígenas, principalmente quando o seu foco é o interesse individual e não o coletivo. Para que a lei venha a atender os direitos indígenas em suas demandas e realidades é necessário que sua aplicação seja pautada sobre os direitos coletivos, os processos específicos e diferenciados de ingresso, a relevância da diversidade e de programas de acompanhamento, tutoria e apoio a pesquisas comunitárias [...] que os mantenham conectados e envolvidos com suas comunidades (LUCIANO, 2013, p.21).

Deste modo, o reconhecimento e a valorização da diversidade ainda aparecem como desafio. Resta, portanto, que em um país que se autoproclama democrático e pluriétnico, os povos indígenas, os negros, e outros segmentos sociais marginalizados sejam plenamente respeitados e reconhecidos no âmbito legal. Não se trata mais da igualdade e da similaridade, mas da preponderância do elemento da diferença e da equivalência. Deve-se, portanto, intensificar e fomentar um debate direcionado à implementação de políticas específicas, de projeto de acompanhamento e avaliação periódica, deixando para trás o viés calcado na lógica da integração e da homogeneização.

### *1.7 Combate à desigualdade e democratização do ensino superior*

Foi através da luta pelo acesso à universidade de forma diferenciada no contexto pós-Constituição de 1988, quando os direitos originários dos povos indígenas são reconhecidos, que a perspectiva da inclusão com respeito às diferenças deu seus primeiros passos, assumindo, posteriormente, a forma de políticas de ação afirmativa nas universidades ou cotas raciais (AURORA, 2018, p. 3).

A proposta desse capítulo foi fazer um simples exame das ações afirmativas no Brasil. Olhando para o quadro amplo de desigualdade racial nas oportunidades educacionais do país, entendo que as cotas constituem um eficiente instrumento para garantir maior representação de



negros e indígenas, assim como acesso a uma formação de qualidade, colocando em relevo a importância da implementação de instrumentos capazes de intervir na realidade social.

Inspiro-me na investigação de Cris Shore (2010), autor que defende o papel da lente antropológica na análise de políticas públicas. Para ele, é imperioso ater-se ao papel dominante que tem as políticas, no sentido de regular e organizar as sociedades contemporâneas, assim como no momento de dar forma às identidades das pessoas, e enquanto seus sentidos sobre si mesmas. Sendo assim, a elaboração de tais políticas envolve também a construção e afirmação de sujeitos. Destaca-se ainda, que estas afetam tudo o que fazemos, uma vez que é impossível escapar ou ignorar sua influência. Atribuindo identidades, classificando sujeitos, estes normativos advêm de princípios organizativos mais profundos e menos identificáveis, que compõe a estrutura social.

Neste sentido, cabe recuperar o fato de que as ações afirmativas na Universidade de Brasília foram idealizadas a partir de um amplo debate político e acadêmico a respeito da produção do racismo. Nessa oportunidade, me pergunto: de que forma a universidade corrobora com a reprodução do racismo? O que dizer sobre nossos currículos fundamentados em bases eurocêntricas? Tal reflexão acompanhou e acompanha meu percurso acadêmico, desde que iniciei meus projetos a respeito da inserção de estudantes indígenas no ensino superior. Nesse sentido, busquei enfatizar a relevância dos posicionamentos de agentes sociais nestes campos de tensão e negociação.

Considero, portanto, que ainda é premente a reflexão a respeito da desneutralização do nosso campo acadêmico. Nessa linha, a proposta de cotas, com início na graduação, sinaliza questionamentos teóricos e metodológicos complexos. O mito da democracia racial, por exemplo, inserido no quadro da ideologia racista, foi produzido pela academia e ainda hoje é fonte de legitimidade para muitos atores. Trata-se de uma teoria que deslegitima a afirmação identitária e dá substrato ao argumento de que o racismo aqui não existe.

Dito isso, acrescento que as políticas públicas apresentam narrativas retóricas que dialogam com o passado, o presente e o futuro. Inserem-se em um espaço que requer alianças e que exige a união das pessoas em prol de suas demandas. Ficou evidente, no caso apontado, a importância da participação do movimento negro, aliado aos professores universitários, que facilitaram a dinâmica institucional. Enquanto instrumento para definir ou manter as fronteiras simbólicas que nos separam dos outros (Shore y Wright, 1997), a implementação e a aplicabilidade dessas políticas permitem que direitos historicamente negados sejam efetivados.

Considero, portanto, que não há como debater e formular novos caminhos, sem que se estabeleça um debate sério abarcando o racismo. É necessário pensar o futuro equacionando

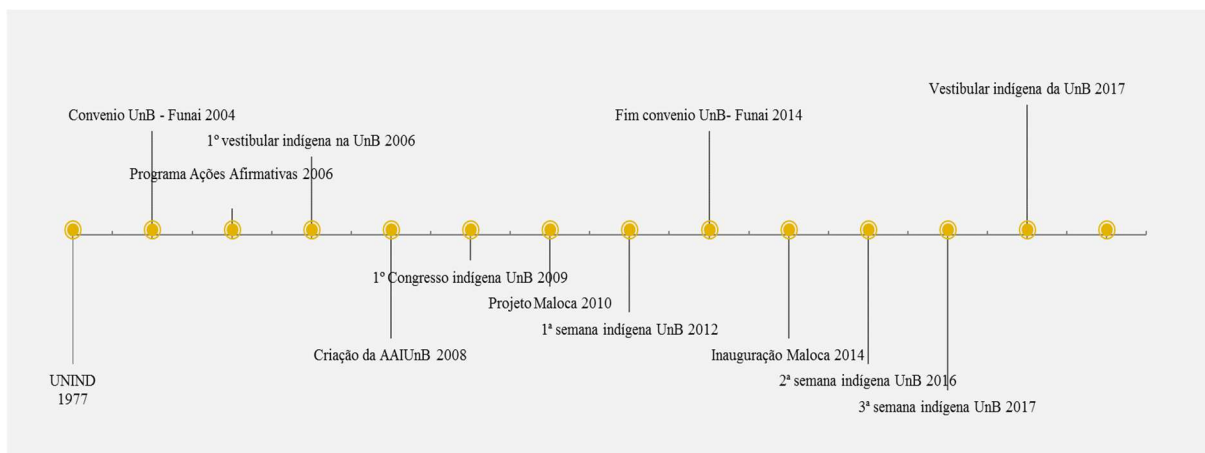
possibilidades para romper com um padrão histórico de negação e submissão. Além disso, debruçar-me à leitura do histórico das ações afirmativas me fez pensar no alcance, na magnitude e na potência revolucionária do movimento social negro e indígena. Sob a minha perspectiva, Kabengele Munanga sinaliza a relevância de tais medidas:

É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados. Por que então a cota e não outros instrumentos e que instrumentos? Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade (MUNANGA, 2001, p. 34)

## **A Associação dos Acadêmicos Indígenas (AAI)**

## A Associação dos Acadêmicos Indígenas (AAI)

**Figura 1. Presença indígena na UnB – 1977 – 2017**



(Fonte: MIRANDA; RUANO; GUIMARÃES, 2017, p. 178).

[...] a principal tarefa de uma organização indígena é a defesa dos direitos indígenas, no sentido mais amplo. As lideranças indígenas costumam dizer que uma organização indígena é uma espécie de guardião ou de vigia dos direitos coletivos dos povos e comunidades indígenas. É como se, enquanto as aldeias indígenas estão trabalhando no dia-a-dia sob a coordenação de suas lideranças tradicionais e formas próprias de organização interna, a associação formal precisa estar se dedicando para acompanhar, vigiar e defender lá fora, no mundo dos brancos, os direitos dessa aldeia de continuar vivendo em paz (LUCIANO, 2007, p. 133 e 134).

Neste capítulo indico como ponto de partida a presença dos estudantes indígenas enquanto ação social e coletiva, que interpela a instituição universitária a efetividade e a garantia de seus direitos conquistados, somados à reivindicação por políticas públicas específicas que deem conta de suas diversidades. Dito isso, A Associação dos Acadêmicos Indígenas (AAI) foi fundada a partir da consolidação e atuação da Associação dos Acadêmicos Indígenas do Distrito Federal. Criada em 2008, a AAIDF:

[...] foi criada para suprir as demandas de lutas e reivindicações que os estudantes indígenas em Brasília vêm passando. A sua composição quase que 90% é dos estudantes da UnB. Por isso a história da AAIDF tem como principal trilha a UnB e protagonistas os estudantes que iniciaram essa caminhada desde 2004 (Blog estudantes indígenas UnB, 25/08/2009).

Neste contexto, a narrativa destacada demonstra que a dinâmica de ação desses estudantes está atrelada a suas trajetórias de luta, combinadas por interesses e valores comuns. Em sua pesquisa realizada com estes estudantes, Paz (2013) afirma que, com 40% dos seus

componentes politicamente engajados, a associação se mantém firme na luta para conquistar um espaço. A autora acrescenta que desde a formação da AAIDF, estes alunos obtiveram importantes conquistas e avanços, no que diz respeito ao Convênio de Cooperação celebrado entre a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e a FUB (Fundação Universidade de Brasília).

O ponto acima salientado pela pesquisadora torna evidente a definição e concretização de uma demanda, inserida na articulação de um coletivo protagonizado pela atuação dos estudantes da UnB: a conquista de um espaço na universidade. Com bem analisa Maria da Glória Gohn (1997), a força social de um movimento social pode ser traduzida como uma ideia chave que orienta e estrutura a luta social do grupo. Nessa linha, recupero a fala do estudante indígena entrevistado por Ana América Paz, inserida em sua tese de doutorado:

Vocês precisam ver que realmente essas demandas tem que ser nossas mesmo, tem que entender que a gente é que tá passando pela situação. É muito difícil a gente ser... como é que eu podia falar... incompreendido. A gente tá numa situação, não inferior, mas assim, desigual, né? É muito triste quando a gente tem que pedir assim, uma coisa simples, uma xerox, barra. A gente percebe também no movimento indígena, chega aqui, não tem ninguém não tem onde ficar, não tem onde fazer, não tem onde dormir, não tem a quem pedir ajuda (estudante Wapichana, In Paz, 2013, p. 157 e 158).

A narrativa, portanto, deixa entrever a série de dificuldades que esses discentes enfrentam para alcançar a universidade. A associação surge então, como uma organização de caráter interlocutório e político. Constituindo-se em uma força coletiva, a organização elabora estratégias para viabilizar a efetivação de condições dignas para a permanência e êxito no curso universitário. Apoiam-se no diálogo com a instância institucional, operando ainda, como veículo de expressão das demandas do movimento dos acadêmicos indígenas. Nesse aspecto, à leitura de Gohn (1997), entendo que o líder [neste caso, a presidenta da Associação] não fala por si própria, mas o faz em nome do coletivo.

Nas entrevistas que realizei, no período entre o primeiro semestre de 2016 e o segundo semestre de 2017, a importância do elemento coletivo também é dimensionada:

A gente viu, a primeira turma já tinha percebido a importância de ter uma organização. Porque através dessa organização a gente ia poder reivindicar com maior força pra gente conseguir o que conseguiu [...] E assim, a gente é obrigado na verdade a se adaptar com a questão não indígena, né. Porque se a gente não tiver uma associação assim, a gente não consegue ter o que a gente quer. Por exemplo: o individual a gente não consegue, tem que ser no coletivo (Suliete Gervásio, Entrevista nº1, Maloca UnB, 26.04.2018).

Defendendo a agência política dessas organizações, Gersem Luciano (2007) nos ensina que o movimento de articulação e de luta frente ao mundo ocidental é uma aprendizagem constante e complexa. Além disso, trata-se de uma modalidade de trabalho e luta, vivenciada

em uma tentativa de aliar os modelos de organização sócio-política dos brancos, aos modelos tradicionais indígenas. Sendo assim, a forma de organização indígena formal, enquanto padrão apropriado dos brancos foi sendo incorporada pelos povos indígenas ao longo do tempo, acompanhada de outros instrumentos e tecnologias, a fim de robustecer a luta pelos seus direitos, fortalecer seus próprios modos de vida e melhorar suas condições de bem-estar.

Nesse contexto, outro ponto que deve ser ressaltado é o caráter pedagógico dessa união e a estrutura organizacional política. Maria da Glória Gohn (2001) contempla este ponto ao indicar que há um processo pedagógico no exercício da prática cotidiana dos movimentos sociais. Refere-se, então, a um aprendizado que leva a um acúmulo de experiência, na qual emergem a vivência do passado e do presente, culminando para a construção do futuro. Nas palavras da autora:

Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos etc.; são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente. [...] Aprende-se a decodificar o porquê das restrições, proibições. Aprende-se a acreditar no poder da fala e das ideias [...] aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta [...] aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elabora-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta (GOHN, 2001, p. 18 e 19).

O sentido pedagógico atribuído ao movimento social associa-se ainda à memória que se fortalece em cada indivíduo. Segundo Daniel Iberê (2018), cabe aos povos indígenas se auto afirmarem com os resquícios de memórias que restaram. Narrando uma violência que há séculos cerceia, tolhe e corta a memória desses povos, Iberê salienta a importância de mantê-la viva. Ao citar Baéz (2010), o antropólogo complementa que na academia desenha-se um cenário não apenas para a constatação e denúncia do jugo, mas também para a rebelião contra a imposição do esquecimento. Trata-se de um esquecimento que apaga e nega o desastre, a violência e a expropriação sofrida por milhares de povos, em seus termos, um processo de “memoricídio”.

O diálogo com o movimento indígena nacional e internacional, constitui, portanto, um imperativo. A história desse conjunto de ações e estratégias desdobra-se como substrato fundamental para a defesa de interesses coletivos de cada organização política indígena. Em torno de uma atuação concentrada principalmente nos estudantes da UnB, AAIDF, portanto, passa a ser concebida como AAI. Logo, significa dizer que a atual representação desses estudantes aciona e recupera, mais uma vez, experiências de luta empreendidas no âmbito dos direitos educacionais no Brasil. Na narrativa abaixo, Suliete Gervásio, estudante de

Engenharia Florestal, da etnia Baré esclarece:

Acompanhei a mudança de AAIDF pra AAIUnB. Desde que eu entrei, sempre fui parte da associação como associada e depois como secretária. Fui tesoureira, vice-presidente e cheguei a ser presidente da associação também. Quando eu cheguei, já tinha uma associação que era a AAIDF, aí como os estudantes do Distrito Federal não tinham tanto vínculo com a UnB, porque o grupo se organizou, o grupo mais atuante era aqui na UnB. Então, vimos a necessidade de mudar pra AAIUnB, só de estudantes da UnB (Suliete Gervásio, Entrevista nº1, Maloca UnB, 26.04.2018).

Nessa trilha, na análise da AAI, convém destacar o pioneirismo da União das Nações Indígenas (UNIND). Fundada como iniciativa de estudantes indígenas, em 1977, a UNIND conquistou espaço para que outras entidades indígenas fossem criadas. Iniciou e intensificou debates, que culminaram na aprovação do Art. 231, no qual é estabelecido o reconhecimento à presença indígena no país. Sob esse prisma, Daniel Munduruku (2012) nos ensina que a criação dessas organizações ratifica a importância do processo de conscientização histórica. Ademais, trata-se do apoderamento instrumental, do conhecimento que é almejado e alcançado, exigindo a expansão de horizontes e o redimensionamento do que era estipulado como verdade.

Em minha inserção em campo, notei o fortalecimento e a atuação da AAI em esferas que extrapolavam os “muros” da universidade. Além de liderar e organizar as Semana dos Acadêmicos Indígenas, a Associação se manifesta em reuniões com o Ministério da Educação, marca presença em eventos de caráter nacional, tal como o Acampamento Terra Livre e insere-se também em diferentes Conferências Nacionais. Para atestar tal fato, recordo-me que no mês de maio do ano de 2018, os estudantes estavam reunidos na sede do Ministério da Educação (MEC), em uma audiência articulada para a reivindicação de continuidade do Programa Bolsa Permanência. Na ocasião, as autoridades previam limitar o número de 800 vagas para os novos estudantes indígenas e quilombolas, ao passo em que era previsto o ingresso de 5.000 novas vagas para acessar o programa, que visa garantir a permanência na universidade. É expresso no documento:

Diante desta situação, nós estudantes indígenas e quilombolas, repudiamos a proposta apresentada, pois não contempla as nossas realidades vividas nas Universidades. Ao nosso ver, a proposta fere os direitos dos povos, nos põe em uma situação de conflito com os próprios parentes indígenas e quilombolas, dado que o momento é de UNIÃO e SOMAR FORÇAS (Permanência Já, 2018).

Este episódio parece chave para pensar a importância dos contextos políticos que atravessam a articulação destes coletivos sociais. Penso, portanto, que a construção de

determinadas reivindicações decorre da negligência estatal, que deveria transmitir confiabilidade e proporcionar espaços para o exercício da política. Nesse sentido, os movimentos emergem a partir da ausência de condições que favorecessem um espectro amplo de representações dos interesses de segmentos marginalizados da sociedade, ou de identidades reprimidas (BOSCHI, 1987, p. 33 e 34).

Neste contexto, outro elemento que aparece como articulador é o cenário da capital brasileira. Brasília, que carrega em sua fundação o ideal de integração territorial e política do país, imprime a imagem do poder e o peso político em sua ordenação. Quero dizer que, enquanto palco de importantes manifestações políticas, a Esplanada e o Congresso simbolizam um espaço que encarna disputas históricas, contribuindo para o imaginário social, de que aqui, as reuniões e demais deliberações são colocadas à mesa, encaminhadas e decididas. Sendo assim, a escolha do componente geográfico-espacial parece articulada com a agenda política destes movimentos.

**Figura 4. Mesa Saúde Mental Indígena na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.**



(Fonte: Daniel Madeira).



**Figura 5. Mesa Sexualidades Indígenas na atualidade – Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018.**



(Fonte: Daniel Madeira).

Sob essa perspectiva, este fato também chama a atenção para pensarmos o posicionamento de arranjos políticos institucionais que não se dispõem mais de forma satisfatória. A inclusão, portanto, acena para uma medida que não encontra transformações eficazes, que não atende às demandas atuais. Neste sentido, nota-se que a associação estende o exercício da política às dimensões institucionais que não abarcam somente a universidade. Hannah Arendt contribui neste aspecto, ao desenvolver a ideia de que a política é constituída pela tarefa de garantia da vida no sentido mais amplo. Pontua-a ainda, como um meio para um fim mais elevado, uma necessidade imperiosa para a vida humana (1999, p. 45 e 46).

O corpo político, portanto, estabelece-se em torno de um objetivo que se persegue e pelo qual se orienta. Contudo, se trata de um processo eivado pela revisão vivaz de seus conhecimentos tradicionais. Um processo que indica a luta como denominador comum, como caminho a se seguir. Tal entendimento parece conduzir o argumento da estudante Suliete Gervásio:

Porque tudo o que a gente conseguiu aqui não foi porque a UnB quis, porque ela é boazinha. Foi depois de muita luta. Pra fora é bonito, né? É e assim, a UnB mesmo foi a primeira a fazer o vestibular indígena, mas ficou muito tempo sem fazer o vestibular [...] Ano passado nós começamos com a discussão, só que entramos de férias e eles foram empurrando [...] Mas aí falamos, vamos todo mundo pra reitoria. Aí vai todo mundo caracterizado, pintado e tal pra isso ganhar força. E assim, a gente falou: “Se não tiver

vestibular esse ano, a gente vai ocupar.” Aí foi quando teve o ATL, que a gente tem várias lideranças que a gente chama pra apoiar. E a gente marcou uma reunião com a reitora e tal e vieram várias lideranças assim, aquela sala da reitora ficou muito lotada, mas é só assim, sabe que as coisas andam. Porque senão, até agora, as coisas não iriam ter resultado (Suliete Gervásio, Entrevista nº1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Uma série de elementos são evocados na referida declaração. Primordialmente, a categoria luta novamente ganha seus contornos. Nesse contexto, parece descrever o esforço empreendido pelos estudantes para que as suas demandas sejam atendidas. A luta, então, é a dificuldade e o “trabalho” cotidiano pela permanência. Dialoga, ainda, com o pensamento de Pascoal (2017) ao se relacionar ao sentido de sofrimento. De forma paralela, o sentido do coletivo e da solidariedade também são operacionalizados na narrativa. O comprometimento com o grupo, o sofrimento mútuo, os riscos e os percalços são compartilhados. Além disso, é indispensável apontar que a situação de vulnerabilidade aparece também como divisor comum. Nesse sentido, a luta ratifica seu caráter político, ganhando uma dimensão maior, no sentido de que o movimento dos estudantes indígenas se une ao movimento nacional indígena. A seguinte narrativa sintetiza plenamente a importância e o sentido da solidariedade:

Cada associado paga por mês cinco reais pra associação. Esse custo é pra manter, e também quando esses associados têm viagem, eles têm direito de tirar um pouco da associação pra pessoa. E essas coisas de quando um associado precisar de alguma coisa, corre pra nós, pra diretoria e fala: “Ó, isso aqui está acontecendo.” E a gente vai lá e tenta ajudar a pessoa, através da associação (se a pessoa for associada) (Dirlene Monteiro, Entrevista nº2, Maloca UnB, 26.04.2016).

Importa ainda, retomar o sentido da luta que se faz enquanto elaboração de um projeto. Visando produzir um ambiente em que suas culturas sejam respeitadas e legitimadas, a dimensão da luta aqui enfatiza a primazia da união, que se fortalece a cada conquista empreendida:

A nossa luta agora é essa: política específica para estudantes indígenas. A monitoria que a gente tem hoje não é a universidade que oferece. A gente não tinha apoio alimentação, a primeira turma também não tinha, conseguiu reduzir pra cinquenta e agora não paga nada né. E nós não tínhamos também apoio moradia. Foi uma luta nossa. E agora o grupo ganhou uma força maior também porque logo no início os estudantes da graduação não tinham tanto contato com os estudantes da pós. Então agora a gente se uniu e tá um movimento muito maior porque eu tô aqui na graduação e amanhã eu posso estar ali na pós, entendeu? Então a galera tá bem unida, tá bem melhor a convivência, a causa é a mesma, o que a gente passa de dificuldade aqui o pessoal da pós também passa. A diferença é que eles têm família, mas não pode trazer família pra cá (Suliete Gervásio, Entrevista nº1, Maloca UnB 26/04/2016).

A partir da narrativa acima destacada, é eloquente a consolidação e atualização de um

objetivo comum: políticas públicas específicas para estudantes indígenas. O passado e o futuro indicam conquistas materiais e simbólicas alcançadas e almejadas, que potencializam a urgência de uma política que, ao contemplar aspectos da continuidade acadêmica, realmente dê conta das necessidades desses estudantes. Nesse sentido, a reflexão aqui se sustenta também pela ideia anteriormente apontada da solidariedade. Deste modo, as estratégias políticas tiveram início com os estudantes da graduação, mas hoje visam atender também os imperativos dos alunos da pós-graduação. Novamente, nota-se que os desafios são considerados colocando a presença indígena sempre em seu sentido coletivo. O termo da solidariedade é, portanto, carregado de sentido político, uma vez que: “a solidariedade é o princípio que costura as diferenças fazendo com que a representação simbólica construída e projetada para o outro – não-movimento – seja coerente e articulada em propostas que encubram as diferenças internas, apresentando-se, usualmente, de forma clara e objetiva (GOHN, 1997, p. 253).

**Figura2. UnB 2001 - 2020: avanços e entraves para o ingresso e permanência dos estudantes indígenas.**

Lauro Morhy 2001 – 2005	Timothy Mulholland 2005-2008	José Geraldo de Sousa 2008-2012	Ivan Marques 2012-2016	Márcia Abrahão 2016-2020
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Convênio UnB-FUNAI.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa de ações afirmativas.</li> <li>• 1º Vestibular Indígena</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprovação construção do Centro de Convivência dos Povos Indígenas - Maloca</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fim convênio FUNAI.</li> <li>• Suspensão do vestibular indígena.</li> <li>• Inauguração Maloca.</li> <li>• Criação do Ambulatório de Saúde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reabertura vestibular indígena.</li> <li>• Curso de línguas UnB Idiomas</li> </ul>

(Fonte: autoria própria).

Logo, a organização política indígena é orientada pelos empecilhos que constantemente ameaçam a permanência dos discentes indígenas na UnB. Sendo assim, sua afirmação enquanto sujeito coletivo é fundamental para pensar na consecução de objetivos que atendam a todos os alunos, não importando se estes são associados ou não, da graduação ou da pós. Ao não oferecer condições plenas para se manter na academia, a instituição dispõe de uma política que, nos termos de Felipe Cruz, é apresentada como retórica limitada à inserção. Assim sendo, o antropólogo e doutorando da UnB, sintetiza:

Os índices numéricos sobre a presença indígena nas universidades dizem pouco sobre o que efetivamente está acontecendo nas salas de aula e nos corredores universitários e dizem menos ainda sobre as condições necessárias para contornar a invisibilidade relegada aos povos indígenas desde os primórdios do processo colonial (CRUZ, 2016, p. 10).

No que tange as dificuldades que obstaculizam a trajetória acadêmica, a AAI é formulada a partir de iniciativas autônomas, apresentando como proposta central a possibilidade de contornar entraves sobretudo burocráticos, financeiros e pedagógicos, sustentando-se em anseios de cidadania plena no contexto democrático nacional. Ao elaborarem seus quadros reivindicativos, enfatizam as lacunas das ações institucionais:

Alguns se associaram porque realmente perceberam que através da nossa associação a gente consegue alguma coisa. Tipo a DDS, ela tem seus critérios pra entrar. Alguém ganha bolsa da DDS, né. DDS é Diretoria de Desenvolvimento Social, alguma coisa assim. Que fica lá na reitoria. Que é responsável por quem quer ganhar bolsa, essas coisas. Então, antigamente isso não existia, só quem consegue ter a bolsa é aquele que realmente é de baixa renda, sabe? Então hoje em dia a gente tem uma política que a gente ainda tá construindo pra ser o que... Ainda existe isso. Alguns dos nossos colegas não conseguem ter a bolsa auxílio-moradia, algumas foram cortadas por muitos critérios que a DDS tem proposto. Por isso a nossa associação é basicamente pra favorecer também a entrada dessas pessoas que não conseguem, que na verdade são de baixa renda, mas que a DDS considera que não (Suliete Gervásio, Entrevista nº1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Ademais, a Associação possui Estatuto e cargos como de presidente, secretário, vice-secretário, tesoureiro, etc. Sendo assim, é reconhecida formalmente pela universidade, tal como pelo Estado, e possui, em seu funcionamento, uma existência legal. Nesse ponto, é chave acrescentar o trâmite burocrático e a legitimidade do encaminhamento de documentos, que faz parte de seu repertório de ação política dentro da universidade. Sob essa perspectiva, Dirlene Monteiro, estudante de Biologia, da etnia Tikuna, afirma:

A gente sempre leva um documento pra reitora assinar, dividir o que a gente precisa. A questão agora foi a do vestibular. O pessoal da pós agora se reuniu com nós pra construir uma política juntos, específica para indígenas, pra que tenham seus direitos. Antes não tinha pós, ano passado que a maioria entrou.

Já tinham estudantes indígenas, mas eram poucos. Agora tem mais de quinze pessoas da pós. Essas pessoas se associaram e a gente faz uma construção de política pública para nós, indígenas (Entrevista nº2, Dirlene Monteiro, Maloca UnB, 24/06/2016).

Na análise de Dirlene Monteiro, a importância do Vestibular Específico é enunciada, uma vez que este padrão de ingresso foi suspenso em 2014, sendo retomado no ano de 2016. Na entrevista, a estudante complementa, afirmando ter solicitado, anteriormente, a sua retomada, sem sucesso. Fica evidente, ainda, o descaso e descompromisso institucional:

[...] quando nós temos algo para pedir para a reitoria [da UnB], a gente faz um documento e protocola lá através da nossa associação [...]. Na gestão anterior [Ivan Marques de Toledo Camargo, 21/11/12 - 24/11/16], a gente já estava lá pressionando, mas não deram atenção para nós. Acho que jogavam nossas reivindicações na gaveta (Dirlene Monteiro, 26.04.2017).

Deve-se ponderar que a retomada do vestibular esteve inserida em uma “oportunidade política” de maior apoio. No final do ano de 2016, a reitora Márcia Abrahão (25.11.16 – 26.11.19) assumiu a gestão universitária, e a AAI retomou as tratativas para reabertura do vestibular aos povos indígenas. Neste momento, a articulação estudantil se deu após a realização da 2ª Semana dos Acadêmicos indígenas: “a gente marcou uma reunião com a reitora [...] vieram várias lideranças [...] aquela sala da reitora ficou muito lotada por nós indígenas”. Uma nova chamada desse vestibular foi aberta em novembro de 2017, para máximo 40 estudantes indígenas (Suliete Gervásio, Entrevista nº2 Maloca UnB, 26.04.2017). Sob este aspecto, cabe trazer à tona uma tabela temporal, a título de elucidar as diferentes “oportunidades políticas”, assim como seus obstáculos, vivenciados por esses estudantes.

Neste argumento, além de apontar a prerrogativa de protocolar um documento para que as demandas sejam encaminhadas, Dirlene Monteiro traz à tona também a concretude de uma das pautas do coletivo de estudantes indígenas da UnB: a construção de uma política específica. A organização, portanto, estabelece e assume o compromisso de reivindicar a efetivação deste direito. Além disso, a estudante coloca acento sobre um projeto que denuncia a política universalista, enquanto instrumento uniformizante, restando como imperativo um normativo que dê conta da diversidade desses povos e garanta não somente o ingresso à universidade, mas um percurso acadêmico de qualidade.

Sendo assim, a organização possui também seu caráter jurídico, enquanto coletivo que estabelece permanentemente a mediação entre o nível institucional e os estudantes. Ao me inserir em campo, notei que Associação realiza reuniões semanais com e sem a presença da Coordenação da Questão Indígena (COQUEI). Por exemplo, uma das prerrogativas para a realização do Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), em 2016, foi a apresentação e aprovação

deste pelos alunos, em uma reunião. Além de retratar a organização formal da organização, fica evidente a definição de tarefas e responsabilidades, contribuindo para uma organização interna do grupo também.

Demarca-se, portanto, a existência de um campo político caracterizado pela defesa de um interesse coletivo. À ação social e política do grupo é conferida a ideia de um projeto que abarque diferentes gerações de alunos: busca-se transformar uma realidade já delineada, atingindo tanto a graduação como a pós-graduação. Pontuada essa dinâmica, Gersem Luciano aponta elementos fundamentais para a composição de uma organização indígena:

Organização ou Associação Indígena é uma modalidade formal e institucionalizada de organização que os povos indígenas têm adotado nos últimos 30 anos, como uma forma de organizar, mobilizar e articular a luta dos povos indígenas do Brasil. Atualmente existem mais de 700 organizações indígenas formais no Brasil de diferentes níveis (locais e regionais) e naturezas (povos, categorias profissionais, geográficos, etc.). Essas associações foram criadas para atender determinadas demandas e necessidades das comunidades que as criaram. As primeiras Associações Indígenas, quase todas foram criadas, com o objetivo específico de articular a luta das comunidades e povos indígenas pela defesa dos direitos indígenas, principalmente o direito à terra, à educação e saúde. Deste modo, pode-se afirmar que a tarefa primordial das primeiras organizações indígenas foi quase que exclusivamente de luta política pela defesa dos direitos coletivos. Com o passar do tempo, no entanto, as organizações indígenas foram assumindo outras funções e tarefas mais técnicas, executivas e administrativas, como as prestações de serviços na área de saúde, por meio dos convênios com a FUNASA assumindo funções que são do Estado por lei (LUCIANO, 2007, p. 133).

Do argumento de Gersem Luciano, depreende-se que as associações indígenas constroem seus repertórios de ação política, ancoradas a um sentido e uma realidade de luta histórica, abrangendo questões que atingem tanto a realidade da comunidade, como as vivências cotidianas dos estudantes que moram na cidade. A colocação acima traz à luz ainda, os vários sentidos de luta que a memória e a vivência destes suscita. Intrínseco a este conteúdo, deve-se colocar em evidência a existência de aspectos discriminatórios que condicionam esses estudantes a lugares invisibilizados e marginalizados dentro da própria academia. Construída sob uma lógica de subordinação dos espaços, a universidade ainda se fundamenta em arranjos ocidentais e elitizados:

Nossa, imagina você, chegar em um lugar aqui, não ter ninguém pra receber. Então a gente passou por isso, essas coisas. Antes não tinha essa bolsa permanência do MEC, era a FUNAI que pagava nossas bolsas. Foi bem complicado, e por isso as pessoas com quem cheguei todas desistiram, menos um menino que é de Ciências Sociais. Só ele e eu que viemos de lá e estamos aqui ainda. Os outros desistiram acho que por conta disso. É muito diferente da nossa realidade, de onde a gente veio. Aqui é tudo caro. Tem um negocinho bem em frente à passarela, perto do Zoológico, ainda tem eu acho, que as

pessoas do Xingu ficam lá. Aí deram um quarto, a gente ficou lá eu e mais três. Uma menina da Nutrição, da Medicina e outra menina que estudava aqui. Eram quatro num quartinho (Dirlene Monteiro, Entrevista nº2, Maloca UnB 26/04/2016).

Em sua narrativa, Dirlene Monteiro reflete sobre uma trajetória de persistência e luta, em que as conquistas são notadas. Em um espaço que parece possuir como quadro normativo a exclusão, esses agentes ressignificam o cenário acadêmico, inscrevendo a política de resistência contra racismos camuflados. Sublinho, portanto, que o acesso democrático ao ensino superior exige a formulação de um debate que reflexione a respeito do papel da universidade na formação destes alunos. Quero dizer que, embora o acesso de estudantes indígenas, sobretudo através do vestibular indígena demonstre-se bem-sucedido, é premente que sejam interrogados e apontados os discursos e ações racistas pautados em diferentes práticas opressivas.

**Figura 9.**

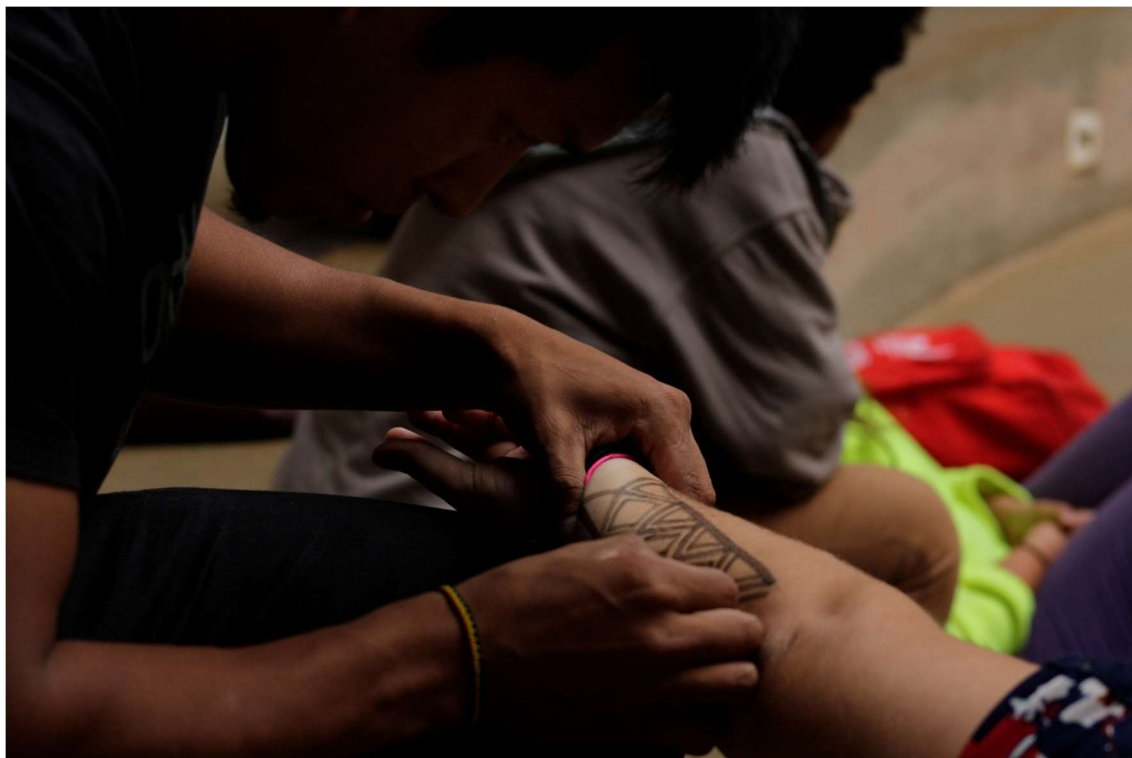
**Pintura indígena com Daiara Tukano na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018**



(Fonte: Daniel Madeira).



**Figura 10. Pintura indígena na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018**



(Fonte: Daniel Madeira).

**Figura 12. Pintura Indígena na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018**



(Fonte: Daniel Madeira)



As demandas burocráticas, a divisão estrutural, a visão competitiva que evoca a meritocracia ainda contribui para que distintos mecanismos de exclusão permaneçam sendo reproduzidos. Nesse sentido, a Associação dos Acadêmicos Indígenas retoma uma ideia de coletivo, injetando uma nova dimensão política no espaço acadêmico. Além disso, ao acionar a memória de suas comunidades, vivências e culturas, as raízes do movimento indígena são identificadas e fortalecidas.

Cientes de suas diferenças étnicas e sociopolíticas, os estudantes compartilham adversidades e vulnerabilidades que contribuem para que se auto reconheçam enquanto sujeitos coletivos. Fato que a universidade demonstra ao impor barreiras à permanência de um grupo social que historicamente empenha-se para acessar programas de educação. Ao versar sobre a organização política destes estudantes, busquei apontar lacunas e mecanismos que compõem o poder institucional. Entretanto, problematizar a questão permite-nos que sejam equacionados os avanços, assim como as circunstâncias políticas que marcam nossa realidade. Nesse sentido, é importante também lançar o olhar para as transformações políticas, epistemológicas, culturais e sociais que as ações deste coletivo incidem. Até então, o triunfo maior desta luta é a obtenção do vestibular específico e conquista do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB, que será abordado no capítulo que se segue.

### **Capítulo 3**

## **Maloca-UnB: territorialidade indígena na Universidade de Brasília**

### *Maloca-UnB: territorialidade indígena na Universidade de Brasília*

A presença indígena na Universidade de Brasília não esteve evidente apenas sob o marco da Lei de Cotas ou do vestibular específico. O ingresso desses estudantes remonta à década de 90, período em que cada estado da federação possuía suas próprias diretrizes para o ingresso de estudantes historicamente excluídos e marginalizados. Nesse contexto, a construção da Maloca (Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB) conecta-se a união dos primeiros alunos indígenas na academia.

Deste modo, convém salientar que a universidade nos apresenta a um espaço de tensão, marcado por uma rigidez hierárquica e por reproduções autoritárias que acompanham a centralização de epistemologias consideradas dominantes. Neste cenário, a Maloca-UnB surge como resultado de uma demanda construída coletivamente e definida pelos estudantes indígenas como “um sonho realizado”. Segundo estes agentes, trata-se de um espaço propiciado pela luta e mobilização do corpo estudantil indígena, que antes não tinha nenhuma sala no campus universitário (UnB Notícias, Povos Indígenas ganham espaço cultural na UnB, 12/09/2016).

Dito isso, o espaço origina-se a partir do Centro Acadêmico Indígena (CAIN). Segundo Paz (2013), inicialmente se tratava de uma sala “cedida” pela UnB aos estudantes indígenas, com a finalidade de ser um espaço de estudo, silêncio e reuniões. Contudo, este lugar foi sendo aos poucos consideravelmente ressignificado:

A sala [...] foi modificada: o grupo de estudantes trouxe artefatos e artesanato tradicional de suas aldeias e decorou a sala com fotos, cartazes e alguns expuseram artesanatos e espalharam sua marca, como numa grande maloca. A atitude de convivência, tão cara às comunidades indígenas, a transformou no CAIN (Centro Acadêmico Indígena). Improvisaram uma mesa de pingue-pongue, jogos de baralho, truco, dominó, xadrez, sem a anuência dos coordenadores, que várias vezes reafirmavam que a sala concedida “era para estudos” (PAZ, 2013, p. 160).

A fala acima recupera importantes elementos. Ao enfatizar que a instituição universitária focalizava na concessão de uma sala plenamente para estudos, a autora sugere que a demanda desse coletivo não se limitava a isso. Estar na universidade, portanto, exige mais do que uma sala que atenda somente aos critérios de estudo. Além disso, a referência ao nome Maloca já é enunciada. O sentido da universidade relaciona-se, portanto, a uma experiência ambivalente: ao mesmo tempo que os separa de suas comunidades, que os afasta de suas vivências, inclui momentos de forte convívio entre seus grupos, fato que ameniza a saudade, as preocupações com suas famílias, com a manutenção financeira, etc. Ao se unir, esses estudantes

elucubram a respeito da importância de um lugar que sirva também para as suas necessidades de sociabilidade

Um sofá cama e um tapete foram doados para a sala, o corpo pede conforto, para repousar um pouco “a cabeça cheia de informações” após o almoço. Nas paredes, fotos das famílias, do povo de origem dos estudantes. Um painel mostra em fotografias os melhores momentos da Associação em suas lutas políticas dentro e fora da universidade e há banners com registro de participação dos estudantes em eventos (PAZ, 2013, p. 160 e 161).

De acordo com a Cartilha sobre centros acadêmicos (CAs) da União Nacional dos Estudantes, este espaço pode ser definido como a instituição que reúne os estudantes de um mesmo curso ou departamento de uma universidade, para que assim, por meio de uma gestão eleita democraticamente, possam ser representadas coletivamente suas ideias e demandas perante a universidade. Seus estatutos e legislações datam desde a Lei nº 4.105 de 11/02/1942 na constituição brasileira. Ressalta-se ainda, a importância da influência que os CAs têm na formação dos estudantes como indivíduos críticos, por meio da sua articulação em prol de um objetivo comum. Além de demandar mudanças em favor dos alunos de seu curso, tem a tarefa de fiscalizar as aplicações de recursos da universidade.

Aliado ao nome, fica evidente a idealização de um lugar que incorpore os serviços que um Centro Acadêmico deve oferecer. Conforto, sala para discussões, elementos que identifiquem e marquem a passagem daqueles estudantes na universidade. Recordo-me, nesse ponto, que no Centro Acadêmico de Antropologia (ANTRO), há também uma parede repleta de fotos dos estudantes que inscreveram ali sua trajetória. Vale retomar aqui, ainda, a ênfase ao caráter da diferença cultural. Operando de modo relacional e discursivo, a diferença é atualizada, posicionada no contexto universitário, na relação com indígenas e não-indígenas.

Nessa linha, a autora acrescenta que há uma resistência dos estudantes indígenas ao colonialismo, que se manifesta por uma certa desobediência às regras institucionais. “A sala era para estudos, não para lazer!!!”. Os estudantes utilizam a sala cotidianamente, estudando, convivendo, brincando, conversando, partilhando comida, verificando e-mails, discutindo os problemas sócio-políticos de suas comunidades. Ou seja: a sala se consolida como espaço multiuso, tanto para permitir a realização de reuniões, como para a convivência afetiva (PAZ, 2013, p. 161).

Ana América Paz destaca ainda a fala de um grupo, contextualizada no Fórum Permanente dos Estudantes Indígenas, realizado na UnB, no ano de 2010, a qual fica evidente a premência de melhorar a estrutura física da “sala de estudos”, nomeada pelos próprios

estudantes de CAIN:

O CAIN, nome dado (por nós) a sala de estudos dos indígenas da UnB, era uma reivindicação desde o primeiro grupo que entrou em 2004 na UnB. No final do primeiro semestre de 2009, ganhamos a tão esperada sala e daí passamos a usá-la como referência dentro da universidade. Porém, de tanto frequentá-la, inclusive coloco aqui a ressalva de que: se não estivermos aula com certeza estaremos no CAIN. Percebemos ao longo do tempo que nossa sala precisa de materiais que são muito úteis. Por isso pedimos: a instalação imediata de computadores com ponto de internet; a revisão da climatização e luzes da mesma; o fechamento da abertura lateral, pois entra muito mosquito, poeira e quando chove alaga tudo. Isso que está sendo pedido é apenas para deixar a nossa sala mais confortável, os computadores e a internet nos ajudará e muito, às vezes precisamos digitar e/ou pesquisar trabalhos e os mesmos nos ajudaria bastante (PAZ, 2013, p. 162).

Nesse relato haveria que questionar que a falta de climatização, luzes, alagamentos, mosquitos indicam a precariedade do local destinado aos estudantes indígenas. De outro lado, a demanda de internet e computador coloca em relevo a adaptação corporal e aos padrões técnico-científicos de apropriação do conhecimento. Será que é viável pensar que o computador e o acesso à internet tendem a tornar mais solitária a apropriação de conhecimento? Como esse contexto de aprendizado incide na vulnerabilidade emocional e afetiva dos estudantes indígenas?

Dito isso, trata-se de uma experiência cultural e política, uma vez que a vivência ancestral, a preocupação com o território, a consciência das ameaças interpostas constantemente, estão sempre sendo acionadas. Neste ponto, como resposta à pressão de alguns coordenadores para que o espaço se destinasse unicamente a uma sala de estudos, os estudantes afirmaram se tratar de uma “ocupação de território” (PAZ, 2013). A potência dessa frase não cabe em simples parágrafos, mas reflito, primordialmente, que a presença desses alunos subverte e redefine imaginários alimentados há séculos, dialogando, significativamente, com lutas ancestrais, e, portanto, anteriores, que permitiram a contemporaneidade de suas agências na universidade.

Parece-me, neste aspecto, que a instituição carece de uma compreensão mais profunda a respeito dos processos de convivência e permanência dos estudantes indígenas. Não se trata de um espaço destinado ao lazer, mas de um lugar que permita a visibilização de manifestações culturais, a troca de saberes e a convivência entre os estudantes indígenas. Seguindo o pensamento de Michel Foucault (1979), pondero que o poder neste cenário se apresenta revestido por discursos que o justificam, aparecendo como dominação serena, que visa operar a “ordem”, a disciplina, negligenciado a efetividade de direitos conquistados historicamente.

Assim sendo, a referida problemática se apresenta hoje, articulada com o projeto de uma universidade “plural”, mas que não se atém aos aspectos pedagógicos, racistas e às dificuldades que dinamizam tais realidades. Retomando a entrevista realizada com Suliete Gervásio, evidencia-se o caráter provisório e insatisfatório da “concessão” da sala aos estudantes:

Antes a gente conseguiu a sala, a salinha que a gente chamava, apelidamos carinhosamente de CAIN, que é CA indígena, mas de CA não tinha nada assim, em comparação com outros CA's. Era mais ou menos igual aqui, mas a diferença é que era um espaço pequeno, não tinha, era um espaço de lazer, pra estudo, monitoria, reuniões...E quando nós não tínhamos a salinha, nós nos encontrávamos ali naquelas árvores em frente ao RU. Foi lá inclusive, de uma conversa lá que nasceu a ideia de a gente reivindicar um espaço nosso, onde pudéssemos estar tendo contato com os outros estudantes indígenas e podendo praticar algumas manifestações culturais (Suliete Gervásio, Entrevista nº 1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Em outro ponto, destaca-se que o andamento da proposta foi significativamente atrasado, em decorrência de dificuldades de se obter a madeira, por exemplo. Tal atraso remete ainda às promessas que são condicionadas por momentos políticos favoráveis, sensibilidade e boa vontade dos agentes que se encontram na deliberação de tais processos. Quero dizer, portanto, que a demora na construção do prédio sugere a existência de um caminho atravessado, do início ao fim, pelo jogo do poder. Nesse sentido, enxergo a Maloca como resultado de um esforço que, a partir da ausência, ou melhor, de ausências, constrói-se na presença. Tomo, portanto, a narrativa de Hauni Monteiro, uma vez que ele sublinha os embaraços recorrentes:

A construção não estava fluindo. Aí depois não tinha quem trabalhasse em Brasília com madeira, uma empresa para poder construir. Porque tinha que seguir a norma direitinho, tinha que ter o engenheiro responsável, porque é um órgão federal. Então todos esses...E isso conseguiu em 2012. Aí começou a construção, tiveram vários atrasos e a inauguração foi em 2014, em novembro [...] Então a gente sempre estava brigando e quando saiu o espaço, que a gente conseguiu o dinheiro, conseguiu tudo, a gente pensou que iria sair rapidinho, mas demorou cinco anos, quatro anos (Hauni Monteiro, Entrevista nº 5, Maloca UnB, 26.04.2016).

Criada a partir de um projeto idealizado pelos estudantes indígenas, no ano de 2010, a Maloca possui sua historicidade erguida na conquista de uma sala [a salinha citada acima] no Instituto Central de Ciências (ICC). Atualmente, o Centro de Convivência possui salas de laboratório, salas de aula, salas de reuniões, redário e pátio cerimonial. Como sua atribuição, inclui-se a atenção e o acompanhamento ao aluno indígena, no que tange a tutoria e monitoria. Em sua celebração de inauguração, os estudantes realizaram uma festa (UnB Notícias, Povos Indígenas ganham espaço cultural na UnB, 12/09/2016). A título de retomar o ponto acima salientado, a respeito da concretização da demanda por um espaço, Hauni Monteiro

complementa:

Aí foi quando a gente começou mais em peso, que a gente começou a ir nas reuniões com o reitor, solicitar esse espaço, porque já tinha o CCN (Centro de Convivência Negra). Então os indígenas ainda não tinham esse espaço, e a gente começou a conversar com a professora Débora, que era decana de assuntos afro, eu não lembro direito, mas era a professora Débora. Conversamos como surgiu esse espaço e ela falou que foi através de luta, manifestação, conseguiram, ocuparam. E a gente como não tinha nenhum espaço aqui, estávamos sempre lutando por esse espaço. Aí nessas reuniões com ela conseguimos uma sala no ICC Sul. Era a primeira sala do ICC Sul. Então a gente ficou lá 2009, 2010. Era uma sala bem grande, bem larga, no subsolo. Então ficamos usando como um espaço nosso, como um CA. Só que a gente não pode dizer CA porque CA é de cada curso, mas foi aí que começou a discussão pelo nome. A gente botou CAIN, que era CA Indígena. Então o primeiro nome foi CAIN (Hauni Monteiro, Entrevista nº 5, Maloca UnB 26.04.2016).

Ao descrever a respeito do processo de conquista da sala, o estudante aponta para o impasse ao escolher o nome, assim como para a precedência da conquista do Centro de Convivência Negra<sup>7</sup>, também alcançada através de muitos esforços e da constituição de um longo processo de luta. Nesse sentido, considero importante destacar a apropriação do espaço universitário, a conquista destes lugares enquanto produtos históricos, que guardam sintonia com outros processos de territorialização, não necessariamente enquadrados numa realidade universitária. Para tanto, parto do entendimento de que os efeitos da colonização persistem até os dias hoje, uma vez que as terras indígenas e quilombolas ainda permanecem sendo expropriadas, invadidas e, infelizmente, muitas vezes tomadas.

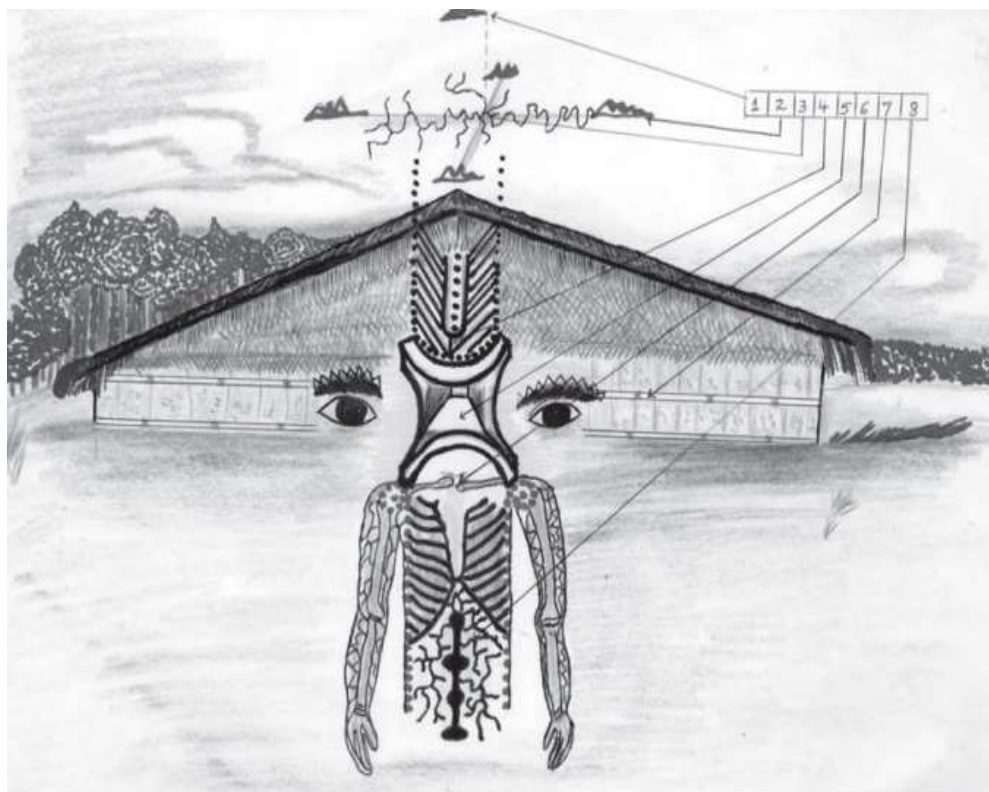
No que concerne a denominação do espaço a que me referia a princípio, o estudante de Engenharia Florestal, acima citado, argumenta: “Aí quando conseguimos o terreno, começou a briga por causa do nome, porque na época a gente tinha 29 etnias aqui. Então significa que tinham 29 línguas diferentes e cada um achava que tinha que colocar o nome na sua língua” (Entrevista nº 5, Maloca UnB, 26.04.2016. Posto isso, a Maloca-UnB centraliza ainda o aspecto simbólico que é acoplado em sua idealização. Nesse prisma, entendo que o “espaço não é a cristalização do fenômeno, mas parte das possibilidades relacionais do mesmo. Desta forma, construímos imagens do espaço e atribuímos a elas as representações de nossa existência”, de

---

<sup>7</sup> Fundado no ano de 2006, o CCN – Centro de Convivência Negra da Universidade de Brasília (UnB) é um espaço institucional e multidisciplinar que realiza diferentes dinâmicas e atividades a respeito das demandas e desdobramentos da presença da população negra na universidade. Trata-se de um órgão complementar da academia, que se propõe a realizar atividades acadêmicas sobre relações raciais, culturas negras e temáticas relacionadas, atuando ainda na atividade de ensino, pesquisa e extensão/esportes, arte e cultura. Visa, portanto, fortalecer a comunidade acadêmica de conhecimentos e reforçar a permanência de estudantes negros, ingressos ou não pelo sistema de cotas

acordo com a elaboração de Gil Filho (2001, p.7).

**Figura 3. A maloca na narrativa de Gabriel Gentil.**



(Fonte: Gentil, 2007, p. 234).

A partir das narrativas d autores indígenas Gabriel Gentil<sup>8</sup> e Luís Lana, a maloca é destacada como espaço ritualístico, onde o mundo material e espiritual se conectavam. Compreendida como local sagrado, a maloca simboliza o vetor de ligação entre homens e deuses, a composição religiosa, assim como revela o universo, demonstrando-se ainda, personificada em corpo, sendo composta de vida, boca, coração, veias. Referindo-se a maloca da região do Rio Negro, na língua Tukano chamada de Bahsariwii, que significa Casa de Danças, Gabriel Gentil afirma que nela existe a estrutura, simbolicamente, do mundo e do universo. Neste contexto, sublinha que a maloca é centro de cultura. Lugar em que os velhos pajés comandam, fazem as canções, melodias, rituais e curam as doenças. Espaço reservado para a troca de sabedorias e realização de festas. O autor argumenta a respeito da multiplicidade de signos potentes incorporados à maloca:

---

<sup>8</sup> Pajé Tukano, pesquisador emérito da Fundação Oswaldo Cruz Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane/Fiocruz Manaus – AM – Brasil



A Maloca que representa a Casa de Vento Õmewii, no começo do Mundo a primeira maloca era a Casa de Vento, a mesma casa era a Casa do Céu. Era Casa de cérebro, Casa de sabedorias, Casa de tempestades, a de músicas, onde aconteceu origem da Criadora do Mundo e do Universo, chamada Deusa da Terra Yepá (GENTIL, 2007, p. 230).

Em sua narrativa, argumenta ainda que a primeira maloca, a mais antiga desde o início do mundo, foi construída pela criadora Deusa da Terra Yepá. Além disso, constitui o lugar mais antigo da terra. Logo, no começo do mundo era a Casa do Céu, a casa da criadora. Posteriormente, Gabriel Gentil destaca que o antigo empreendimento de construir as malocas era uma arte, definidas as estruturas a partir das formas dos esqueletos ou dos corpos principais dos deuses. Dito isso, deriva aqui que a escolha do nome demonstra um caminho que visa romper com categorias hegemônicas, iluminando aspectos simbólicos tão caros às diferentes etnias:

Assim a Maloca é Centro de Culturas e representa o símbolo do Mundo e do Universo, especialmente a origem do Mundo e evolução do Universo. Ensina como o Mundo originou-se sem habitantes e se tornou povoado. O Mundo uma parte, gente, materiais, seres vivos aumentaram de tamanho e com o tempo separaram-se. Explodiram em forma de grande fogo redemoinho. Para nós, humanos de hoje, a explosão é fogo e morte, para eles era outra forma de surgir novas vidas e outros novos Mundos. Como os primeiros humanos imortais se tornaram mortais, como apareceram estações, para substituir um clima sem estações, a origem das primeiras humanidades da Terra, como eles se desenvolveram, tornando-se homens e mulheres. (GENTIL, 2007, p. 218 e 217).

Sendo assim, convém sublinhar que a construção desse espaço aponta para uma ação política dos estudantes indígenas, de caráter disruptivo, uma vez que provoca e interpela discursos institucionais e academicistas. Portanto, considero que a maloca revela uma transformação estrutural fundamental para a UnB e para os agentes que ali convivem. Segundo Arcanjo (2011), a afirmação e a valorização das diferenças étnicas, em um contexto interétnico nacional, deve assegurar mudanças estruturais nas políticas educacionais, ou então consistirão em normativos revestidos pelo antigo mito da “democracia racial”, calcados em um projeto integracionista e assimilacionista. Em sua dissertação de mestrado, Núbia Batista da Silva (2017), do povo Tupinambá, demonstra que superando dificuldades, a Maloca UnB é enunciada como lugar a partir do qual a atuação política indígena se faz mais visível e presente:

Com tantas dificuldades, os estudantes promovem eventos de resistências e reivindicações com o foco no respeito à diversidade dos povos indígenas. Uma materialização desse movimento dos estudantes indígenas na UnB foi a implementação da Associação dos Acadêmicos Indígenas da UnB, que reúne

as reivindicações e situações diferenciadas vividas pelos estudantes no espaço universitário. Nesse processo de resistência e de luta, os indígenas conquistaram a construção do espaço de convivência e apoio denominado Maloca (SILVA, 2017, p. 22).

De acordo com sua narrativa, é possível apreender que a universidade se torna um espaço estratégico para elaboração de demandas políticas e culturais, uma vez que fornece os instrumentos para a reflexão sobre os direitos indígenas, assim como a respeito das possibilidades de intervenção na realidade sócio-política que nos cerca. Ademais, nota-se que a autonomia e a autodeterminação aparecem como fatores de sustentação deste espaço. Dito isso, pensando com o estudante Hauni Monteiro, a maloca pode contribuir ainda, para que novas lentes moldem os olhares de quem passa por ali. Quero dizer, neste ponto, que a territorialidade da maloca fornece elementos para que imagens, concepções e conhecimentos constituídos sob a égide do estereótipo sejam desnaturalizados, questionados e reconstruídos. Segundo o estudante:

Então tinha esse espaço pra gente se incluir na universidade e a universidade também se incluir na gente. Pra gente mostrar pra universidade, quem é a gente, quem somos, de onde viemos. Aí colocamos banners, sempre tinha exposição, palestra, porque que a gente estava lá? Qual que era a dificuldade? Por que os alunos tinham dificuldade? (Hauni Monteiro, Entrevista nº5, Maloca UnB, 26.04.2016).

Estimulando questionamentos, o centro de convivência parece propor ainda o estabelecimento dessa “troca”. À vista disso, aponta para um ato que interrompe e subverte a representação do indígena como objeto de conhecimento. Acessar a Maloca, assistir as mesas inseridas nos eventos das Semanas Indígenas em 2016, 2017 e 2018, faz-nos operar indagações a respeito dos pressupostos epistemológicos que nos são ensinados há 500 anos. Observei ainda, que estudantes de algumas escolas de ensino médio estiveram presentes nos dias em que assisti aos debates ali ocorridos. Nesse sentido, é indispensável equacionar a importância desse espaço no sentido de colocar em xeque fundamentos coloniais de inferioridade epistemológica e de desvalorização política dos sujeitos críticos que ali demonstram a efetivação de uma unidade contra este projeto de silenciamento. A respeito da problematização desses discursos, Dirlene Monteiro anuncia:

Então a Semana Indígena também é resultado de uma reivindicação. Porque assim, o que que a gente observa, né? Na Semana Indígena, principalmente. Aluno sendo de escola, pintadinho com tinta vermelha e pena preta de papel. E não é isso. A gente quer mostrar que o índio não é aquele que está lá na aldeia ou que anda pelado, que tem cabelo pretinho, pele lisa, enfim, a diversidade. A maioria dos indígenas do Nordeste, por exemplo, não tem características. Mas a gente sabe o porquê. Por conta de todo o processo de colonização que já aconteceu com eles, com o povo lá, que já são assim

misturados, que não tem a característica, mas que mantém a língua, que ainda tem suas tradições e sua cultura. E isso que é o importante: ter o espírito indígena no sangue, uma coisa assim que não tem explicação (Dirlene Monteiro, Entrevista nº1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Nesse motim, as presenças e os discursos destes estudantes desautorizam a validade de narrativas que nos informam sobre “o outro”, agora em seu lugar enquanto acadêmico e porta-voz de sua própria cultura. Ademais, este cenário representa também uma ameaça à fixidez destes estereótipos, responsáveis por colocar o indígena em um espaço atemporal e estático, impondo a eles corpos genéricos e abstratos. Correndo sobre essa elaboração, Felipe Cruz (2018, p. 27 e 28) assevera que no imaginário brasileiro, desde o início da colonização, a condição indígena foi vista como momento temporal. Os povos indígenas, portanto, podiam ser catequizados, amansados, convertidos, civilizados, integrados e assimilados à sociedade nacional. Este processo era tomado como inevitável. À luz de seu desenvolvimento:

Más que falta de información, existe un conjunto de estereotipos e imágenes folclóricas que habitan en el imaginario de la sociedad brasileña. Esos estereotipos, en sí, son bastante discriminatorios y superficiales, sobre todo porque, como en el orientalismo descrito por Edward Said (2007), son discursos e imágenes que vehiculan elementos que dicen más sobre aquellos que creen en éstos que sobre aquellos a quienes presuntamente se refieren (CRUZ, 2018, p. 27).

Em uma narrativa construída a respeito da operacionalização do vetor do estereótipo, Bhabha (1998) destaca que julgar a imagem estereotipada de acordo com uma normatividade prévia é descartá-la. Essa ação só é possível, no entanto, lidando com sua eficácia, no sentido de que é necessário se valer do repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência, que constrói o sujeito da identificação colonial. Explicito seu conteúdo, ao enfatizar, sobretudo, o componente da fixidez, no ponto em que este constitui a força do estereótipo:

Um aspecto importante do discurso colonial é sua dependência do conceito de “fixidez” na construção ideológica da alteridade. A fixidez, como signo da diferença cultural/histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca. Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a bestial liberdade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso. É esse processo de ambivalência, central para o estereótipo (BHABHA, 1998, p. 105).

Sendo assim, a ambivalência confere ao estereótipo sua validade, pois garante sua repetibilidade em contextos históricos e discursivos mutantes, dá fundamento às suas

estratégias de individuação e marginalização e produz ainda o efeito de que o estereótipo deve sempre estar em excesso do que pode ser provado empiricamente ou constatado logicamente. Neste sentido, o autor pontua que para compreender os processos do discurso colonial é premente construir o seu regime de verdade, sem se submeter ao seu caráter normatizante. Demonstra-se necessário, então, romper os limites deste discurso através do espaço daquela alteridade. Deste modo, é possível compreender a alteridade que é “ao mesmo tempo objeto de desejo e escárnio, uma articulação da diferença contida dentro da fantasia da origem e da identidade” (BHABHA, 1998, p. 106).

Vivenciar os momentos da Semana dos Acadêmicos Indígenas, permitiu ainda, que me debruçasse a observar a circulação de diferentes pessoas que participavam desses eventos. Outrora um espaço ocupado majoritariamente por corpos brancos, aquele evento apontava para um caminho que causava um hífen em nosso imaginário social. Penso, ainda, que tal movimentação apresenta-nos corpos-narrativas, nos termos de Érica Mattioli (2014, p. 156). Nesse sentido, trata-se de presenças que vociferam questionamentos, provocam mudanças políticas, operam denúncias e realizam dinâmicas de resistência. A autora destaca a enunciação de corpos que afirmam suas posições identitárias, articuladas às suas condições de estudantes universitários. Neste ponto, os eventos viabilizam a ruptura desses essencialismos que são cunhados desde a época escolar.

Lembro-me de uma exposição relatada por Hall (2011, p.115) em que negros apareciam com pênis agigantados. Em sua análise, Hall diz que o corpo - “sua performatividade e sua (re)construção simbólica – é veículo privilegiado de sua viabilização” é esse corpo no mundo, sujeito dos regimes de representação, que justamente pode ironizá-los, ridicularizá-los e desafiá-los com seus próprios excessos e estereótipos. Os pênis agigantados jogam em nossa cara os estereótipos sobre a hipersexualização do corpo negro masculino, ou melhor, a genitalização do corpo negro (MATTIOLI, 2015, p.156).

Empreendida as análises a respeito destes corpos-narrativa, que se apresentam como resposta à racialização da etnia a que estão condicionados corriqueiramente, Frantz Fanon narra magistralmente a respeito deste aprisionamento que o olhar imprime no outro. Sendo assim, pontuo também que as diferentes narrativas inseridas neste trabalho apontam para o confronto cotidiano que experienciam esses estudantes. Fanon indica o peso de ser aprisionado pelos estereótipos:

Contido nessa objetividade esmagadora, implorei a outrem. Seu olhar liberador, deslizando sobre meu corpo, já não mais desigual, restitui-me uma leveza que pensava perdida e, afastando-me do mundo, me restitui ao mundo. Mas lá embaixo, na vertente oposta, eu paro, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixa-me como se fixa um preparado através de um colorante.

Enraiveci-me, exige uma explicação... De nada adiantou. Explodi. Eis as migalhas reunidas por um outro eu [...] E depois, foi preciso enfrentar o olhar do Branco. Um peso inabitual nos oprimiu. O mundo verdadeiro disputava a nossa parte. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é uma atividade unicamente negadora. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de incerteza. Lenta construção de meu eu como corpo no centro de um mundo espacial e temporal. Não me convence, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética afetiva (FANON, 2008, p. 91 e 92).

Assim sendo, a imposição de um conhecimento a respeito do outro, assim como de uma imagem, simboliza a persistência da relação colonial, que encontra ruídos contemporaneamente, sobretudo em espaços caracterizados pelo engendramento do poder, seja este de ordem epistemológica, ou institucional. Um ponto que também convém ser ressaltado é a questão da briga por reconhecimento. Outro argumento racista constantemente acionado é de que ao adentrar a universidade, o estudante indígena sofreria “perdas identitárias”, que diante da pressão da cultura não-indígena, “deixaria de ser o que é”. Nota-se, novamente discursos que remetem a uma essencial cultural. Ao contrário de absorverem esses discursos, os estudantes demonstram e afirmam o fortalecimento de suas culturas:

A maloca é um ponto de encontro, pra fortalecer a cultura, a identidade [...] E agora esse espaço aqui vai até ficar pequeno, porque vai ter outro vestibular e tá prevendo a entrada de 80 indígenas por ano. 40 no primeiro. E assim, acho que o nosso trabalho, da primeira turma que entrou, acho que a gente já fez 50% do que a gente deveria, né. E a nova galera que chegar, já vai ter um espaço, não vai se sentir tão perdido igual a gente quando entrou. Tem uma galera pra orientar, não só na questão técnica mesmo da universidade, mas na questão de política (Dirlene Monteiro, Entrevista nº2, Maloca UnB, 26.04.2018)

Nesse sentido, a narrativa destacada sugere a intencionalidade de apoiar aqueles estudantes calouros, recém-chegados na universidade. Mais uma vez, a luta é desenhada em seu teor coletivo, apoiada no conteúdo da cooperação e da união. Deseja-se que o estudante que chegar seja melhor recepcionado que aqueles que quando ingressaram, não tinham um espaço que atendesse as suas especificidades. A territorialidade inscrita nesta dinâmica, aponta ainda para a intencionalidade na transmissão da cultura indígena a todo o ambiente da academia, estimulando processos comunicativos (Índios Online, 24/10/2009).

De acordo com Paz (2013), a Maloca é um desdobramento de um projeto de futuro que possui significado simbólico porque foi projetado como espaço concreto para construir novas relações, fundamentadas no respeito às diferenças e no reconhecimento da diversidade de saberes. Partindo deste desarranjo provocado pelos imaginários racistas ainda existentes, a

presença coletiva dos estudantes implica também o desejo de que seus costumes possam ser mantidos, na medida do possível. Parece-me, no entanto, que diferente de operacionalizar um distanciamento de suas identidades, o que ocorre é a afirmação de seu pertencimento étnico:

Foi lá [no gramado do Restaurante Universitário] inclusive, de uma conversa lá que nasceu a ideia da gente reivindicar um espaço nosso, onde pudéssemos estar tendo contato com os outros estudantes indígenas e também podendo praticar algumas manifestações culturais, como as meninas, o pessoal Funiô, é cultural deles fumar o cachimbo. Então todo dia depois do almoço tem que ter o cachimbo. E esse espaço também é pra isso, entendeu? Pra fazer a apresentação de uma dança (Suliete Monteiro, Entrevista nº1, Maloca UnB, 26.04.2016).

Compreendo, portanto, que o ambiente acadêmico é encenado como arena de conflitos e tensões, em que o protagonismo indígena é destacado principalmente através da conquista de espaços, políticas públicas, estruturas organizacionais, curso de línguas, monitoria, etc., que dinamizam seu diálogo com a instituição. Neste prisma, evidenciando a Universidade de Brasília como primeira instituição no Brasil a dispor de um centro de convivência para a comunidade indígena (Guerreiros Potiguara, 2011), a Maloca é desvelada como fruto da articulação e da organização política indígena. Embora ainda existam lacunas no que tange à permanência, a convivência entre professores e alunos, ou entre estudantes, verifica-se que a construção e a conquista deste espaço produz impactos transformadores e inovadores da universidade. Trata-se da abertura de caminhos alimentados pela presença de diferentes subjetividades, narrativas e presenças. O registro e a afirmação cultural são aqui equacionados, caminhando ainda, com a afirmação cultural, permitindo a reflexão de que as hierarquias devem ser ultrapassadas, mas não esquecidas ou questionadas, introduzindo a ideia de um lugar a partir do qual novos saberes são enunciados.

**Territorialidade: demarcando e produzindo espaço na  
Universidade de Brasília**

#### **Capítulo 4. Territorialidade<sup>9</sup>: demarcando e produzindo espaço na Universidade de Brasília.**

Consoante à proposta de lançar o olhar ao processo de inserção dos estudantes indígenas na Universidade de Brasília, assim como na dinâmica de engajamento político destes no espaço universitário, mobilizo o conceito de ‘territorialidade’, visando elucidar a concretude dos ambientes de disputa em que tais ações são realizadas. Parto do entendimento de que tal territorialidade vem sendo construída desde a década de 1970, momento em que os primeiros estudantes indígenas demarcaram seu lugar na academia. Operar a leitura da presença indígena no espaço universitário – materializada na construção da Maloca – enquanto demarcação de território, possibilita ainda, dimensionar a potencialidade de demandas que se impõe historicamente: a luta pelo acesso à terra, que precede a reivindicação pelo acesso ao ensino superior brasileiro.

A mobilização pelo acesso e permanência no ensino superior aparece, portanto, intrínseca à reivindicação de demarcação de terras. Trata-se de uma assertiva que parte de uma concepção do território como produto histórico, que considera as mudanças sociais aqui sublinhadas, como um processo de territorialização. O desafio anunciado neste capítulo é compreender como a produção territorial é organizada e reproduzida, assim como quais são os recursos mobilizados em um espaço de permanente disputa múltipla – epistemológica, espacial, étnico-racial, social, identitária -. Compreendido em sua escala material e imaterial, argumento de início, a centralidade do conceito enquanto substrato de uma forma de resistência. Nesse contexto, territórios passam a ser disputados, uma vez que o cenário universitário é enunciado enquanto espaço de significação de relações de poder e na predominância de um conhecimento fundamentado na colonialidade.

O estudo sobre territórios é extremamente denso e vários teóricos especializados na temática escrevem sobre o tema. Enquanto eixo de debate e categoria de análise que perpassa os campos da Geografia, Antropologia e Filosofia, apresento uma leitura sobre o conceito, partindo de diferentes abordagens, a título de construir um diálogo frutífero entre estas. Conforme atesta Mançano Fernandes (2015), a relevância assumida pelo conceito de território promoveu diversas compreensões e significações, de acordo com a intencionalidade dos sujeitos. A utilização do termo se intensificou, mesmo que grande parte das vezes, seja

---

<sup>9</sup> Deve-se ressaltar que a contribuição de Felipe Cruz para pensar analiticamente a territorialidade, foi fundamental. Ao apresentar um artigo no V Conversas da Kata (GT Juventude Indígena, Educação e Política), na UnB, na posição de debatedor, ele me sugeriu o conceito acima salientado, o que foi inovador para a pesquisa.



entendido somente como palco de relações sociais, superfície ou base.

Fernandes (2015) compreende ainda que, em razão do território ser uma totalidade multidimensional, as disputas territoriais se desdobram em todas as dimensões, portanto, estas ocorrem também no plano político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios materiais e imateriais. Nesse sentido, Rosa Maria Medeiros (2015), confere ao território o sentido de identidade. Para a geógrafa, o sentimento é concretizado como a base do território. Nesse entendimento, o território pode ser imaginário e até mesmo sonhado, sendo construído a partir dessa idealização ou sonho. Logo, em sua narrativa ele é destacado como espaço cultural de identificação ou pertencimento, e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. Equiparado a um lugar de disputa política, revela ainda um espaço de poder, onde imputar limites e recortá-lo, é sinônimo de dominação e controle. Ressalta, por fim, que o domínio entre pessoas e nações passa pelo exercício do controle do solo.

Também sob o véu do poder, Marcelo Lopes de Souza (2015), geógrafo da UFRJ, atesta que, primordialmente, o que define o território é o poder. Nesse sentido, a dimensão política, anterior a qualquer outra, sublinha sua marca. Definindo-o como instrumento de exercício de poder, o autor acrescenta que parte de uma perspectiva interessada em evidenciar conflitos e contradições sociais, assim como as razões e impulsos para se conquistar ou defender um território. O processo de territorialização, portanto, guarda sintonia com fatores situados por trás desses movimentos, que remetem a um emaranhado de motivações, causas, incentivos e narrativas históricas.

Nesse contexto, penso a respeito da ideia de territorialidades, no sentido de que cada estudante indígena da UnB carrega consigo, um território permeado por saberes ancestrais, práticas, lutas e resistência. Entendo, portanto, o território aqui manifestado, através de uma dupla vivência – a da sua comunidade e a da universidade – desses discentes, à luz de uma dimensão anterior que é acionada, um território que é experienciado e construído na aldeia. A questão central que busco salientar é, portanto, a inevitabilidade de um processo de partida, que anuncia uma nova trajetória que se desenha consoante ao ingresso no ensino superior. Sendo assim, trata-se de um processo que envolve um ponto acima enfatizado: as relações de poder que emergem a partir das relações no espaço. Apontar esse plano dá margem para que se observe, ainda, as engenharias que são moldadas dentro do campus universitário.

Nesse sentido, sublinho a Maloca enquanto espaço institucional, demarcado hoje, como Centro de Convivência vinculado à Diretoria de Assuntos Comunitários (DAC), submetida ao

Decanato de Graduação da Universidade de Brasília (DEG). A dimensão do poder se faz visível para além de uma conjuntura definida por conflitos, relações assimétricas, enquadramentos disciplinatórios e posturas hierárquicas. O poder aqui fica evidente a partir do momento em que cada indivíduo, ao entrar na Maloca, deve assinar um controle ratificando a sua presença no local. Esse “ritual” pontua um processo burocrático que garante e autoriza a existência do Centro de Convivência, ao comprovar que este está sendo utilizado.

Trazer à tona a dimensão do poder, permite então desvelar a existência de um território que é reconhecido e submetido às lógicas institucionais, enquanto unidade espacial formal, à serviço dos agentes que o constroem e da comunidade acadêmica. Nota-se que a essa dimensão do poder, subjazem diversos aspectos caros ao estudo do território. Deve-se ponderar, portanto, a ideia de ocupação e extensão. Segundo Álvaro Luiz Heidrich (2015), ocupa-se porque se busca domínio sobre uma extensão. Delimita-se o espaço em razão da relação com outros domínios, interesses e posições. Tendo em vista que isso advém do poder, obter o controle da situação, garantir a escolha, constitui-se uma probabilidade. Para o autor, o território não deve ser entendido como fato absolutamente conquistado, pois existem condições que balizam a sua construção e que podem contribuir para a sua manutenção e permanência. Neste ponto, argumenta:

Precisa-se ocupar, ter posse, fazer uso e conceber a ocupação e uso. Ocupação, uso e representação são, por isso, aspectos constituintes da relação de poder que produz o território. Se o limite é um aspecto banal da territorialidade, a objetividade daquilo que se quer delimitado, na extensão dominada é o espaço impregnado de geografia (HEIDRICH, 2015, p. 272).

Significa, ainda, que o território e a territorialidade constituem expressões geográficas que não podem ser reduzidas a simples ocorrências, posições ou distribuições de objetos no espaço. Não se remetem simplesmente à paisagem, mas acionam intensamente a ocorrência da ação. No entanto, aqui, o território, não fixa, não separa e não é posse, mas aciona epistemologias e ancestralidades que permitem aos estudantes indígenas serem vinculados aos seus coletivos e ser repensadas as trajetórias que a vida acadêmica lhes inserem.

Nesse entendimento, o domínio depende do corpo e da presença. Caso não haja a ocupação, a territorialidade é desfeita porque não há uso do espaço. Porém, enquanto ativa e ocupada, a condição para a territorialidade é a presença, informada pela expressão do comportamento. Participar é conceber-se como pertencido. Ausentes os sujeitos, os agentes destas ações, os sentidos atribuídos se anulam, pois não são materializadas as marcas. Nessa linha, articula-se a existência da Maloca, fundamentalmente, enquanto território que se sustenta

nas identidades que dela participam, assim como no vínculo que se estabelece entre ocupação e representação. Ocupar e inserir-se na dinâmica universitária não é o suficiente, o Centro de Convivência vai além desses elementos, possibilitando compreender a territorialidade como construção de vínculos, pertencimentos, apropriação e participação.

Neste ponto, convém rememorar um episódio emblemático e lamentável, que ocorreu no ano de 2015, na UnB. Uma servidora da universidade referiu-se aos estudantes indígenas como “índios sem educação e incapazes de tratar sequer um funcionário com respeito”, ainda que “sentia nojo” e “os negros são mais educados que os índios, que não merecem esse lugar”. Em resposta às agressões, os alunos indígenas ocuparam a Maloca, em ato de repúdio à manifestação de racismo. Posteriormente, a AAI protocolou um documento na reitoria, relatando o acontecimento e requerendo a exoneração da servidora. Este fato corresponde a mais um obstáculo não tangível e, na maioria das vezes, silenciado no espaço universitário. As agressões da servidora apontam ainda, para uma lógica racista que enquadra os estudantes em uma identidade genérica, estática. Compreender, portanto, a operacionalização destes episódios cotidianos é chave para lançar o olhar a um marcador social que condiciona, acima de tudo, o exercício da cidadania e, portanto, a permanência destes discentes na universidade.

Em outro ponto, cumpre dar ênfase às outras dinâmicas envolvidas na ocupação da Maloca. Lá são defendidas dissertações e teses, produzidos discursos de interpelação à instância institucional, são realizadas mesas de debates com presenças internacionais e de órgãos do Estado. A produção do significado e da vivacidade do espaço, é então protagonizada e formulada constantemente pelos estudantes indígenas. Indo contra a sistematização de procedimentos de exotização e objetificação, agenciados por figuras como no caso acima apontado, a ocupação deste espaço caminha constantemente à elaboração de denúncias que ecoam a produção de desigualdades por parte de instituições de prestígio.

Retomando a ideia anteriormente enfatizada, do estabelecimento de vínculos e narrativas de pertencimento, Sandra Benites, em sua dissertação de mestrado, se detém da descrição do corpo, enquanto território que é construído cotidianamente e coletivamente. Fundamentando-se na história de Nhandesy – a mulher guarani – contada por sua avó, a autora destaca a construção dos corpos das mulheres, argumentando que quando enfraquecidos, as terras também estão também doentes.

Volto um pouco e, no mesmo passo, avanço para o tema de como nós, mulheres guarani, construímos o nosso território a partir do nosso jeito. Digo “território” porque o funcionamento do nosso corpo e o nosso jeito de ser

mulher são territórios e identidade, têm relação com diferenças e especificidades. É importante sempre pensar que a partir das nossas identidades e do nosso corpo podemos construir nosso direito e as políticas públicas para todas as mulheres, a partir das nossas necessidades. Isso eu chamo de “território”. Teko significa “modo de ser”. Tekoha é onde se constrói esse modo de ser, cada corpo é um território. Por isso, para nós existem vários teko. Existe teko das crianças, teko das mulheres, teko dos homens, teko dos jovens, teko dos velho(as), e assim por diante. Por isso nós Guarani sempre procuramos respeitar o teko do outro, mesmo que não sejam iguais, e mais para equilibrar o movimento do lugar. O lugar em que nós nos movimentamos é movimentado pelas pessoas que estão nele. Se as pessoas não tiverem em harmonia com os outros, o lugar também não estará bem (BENITES, 2018, p. 70 e 71).

Depreende-se do trecho acima citado que os corpos são atravessados pelas territorialidades nas quais são inscritos. Sendo assim, recorrer à gramaticalidade corporal significa entender a presença indígena como corporalidade negada e fabricada historicamente, disciplinada como alvo de controle, que, inserida na universidade, traduz-se como estratégia de resistência. A dinâmica dos alunos indígenas parece dirigir-se, então, à reprodução e resiliência de formas político-espaciais que encontram sustento na etnicidade, relacionando-se à uma reivindicação de retomada de terras, que se expressa na materialização do engajamento estudantil, sinalizado pela criação do Centro de Convivência Multicultural dos Povos Indígenas da UnB.

Dialogando com Heidrich (2015), nota-se que os vínculos territoriais resultam de ações ou práticas sociais de condução e representação da vida. Logo, dependem de uma relação com as externalidades, com os vários âmbitos da integração socioespacial. Estar no espaço é poder ocupar, ter acesso e se relacionar, fazer uso e participar da transformação da extensão e conceber a condição de estar e agir. Essa assertiva relaciona-se às práticas e relações que colocam em questão estratégias e alternativas mobilizadas e materializadas pelos elos que os sujeitos ou grupos fazem do espaço. Ocupá-lo, portanto, significa não somente ter domínio. Enquanto primeiro ato que poderá efetivar uma territorialidade, revela a condição de uma probabilidade, própria de uma relação que envolve poder.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como *o território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas como a Geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. Aliás, a própria ideia de nação, e depois a ideia de Estado Nacional, decorrem dessa relação tornada profunda, porque um faz o outro, à maneira daquela célebre frase do Winston Churchill: “primeiro fazemos nossas casas, depois nossas casas nos fazem.” Assim é o território

que ajuda a fabricar a nação, para que a nação depois o afeiçoe (SANTOS, 1999, p. 8).

Tomada como referente empírico, a identidade territorial, enquanto legitimadora dos discursos e das ações que ali incidem, frequentemente é acionada, remetendo às experiências dos sujeitos ainda vivenciadas em suas aldeias de origem. Permite-se ver, assim, que o território é antes um fato consolidado, uma relação, e, por isso, está sujeito a instabilidades e posições que não lhe são concordantes, aquilo que lhe sustenta, seus elos constituintes também não são fixos, absolutos. A territorialidade que lhe dá origem, ainda não consolidada, terá na criação dos elos entre o ator e o espaço, a possibilidade de existência (HEIDRICH, 2015).

Tendo o território como referente basilar, o geógrafo Raffestin (2015) opera discursivamente opondo a noção de espaço e território, enquanto argumento para destacar a potencialidade de se produzir deste último. Neste ponto, considera que é imprescindível entender que o espaço está em uma posição anterior ao território, pois este é gerado a partir de uma ação conduzida por um ator ou atores, no nível do espaço. Sendo assim, apropriando-se concretamente de um espaço, os agentes o territorializam. Construir um território significa, portanto, projetar no espaço um trabalho, energia, informação, experiências e significados.

Complementarmente, Saquet (2015), ao se referir à Eugenio Turri, um geógrafo italiano, define que este compreende o território como produto histórico de mudanças e permanências sucedidas em um ambiente marcado por uma sociedade. O território aqui revela a apropriação social do ambiente, um espaço natural, social, historicamente organizado e construído. Diferente do espaço, pois este retrata um ambiente natural e organizado pela sociedade, com evidência nas edificações e formas da natureza que nele se instalam. Logo, um ambiente que é construído a partir de múltiplas variáveis e relações recíprocas.

Paralelo a essa reflexão, o autor citado indica que o território revela articulações sociais, conflitos, negociações, cooperações, coesões, é resultado de tramas que envolvem as construções, as instituições, as redes multiescalares, as relações sociais e a natureza, definindo-o ainda como objetivo-material e subjetivo imaterial ao mesmo tempo. Posto isso, tempos, produções, atores, poderes, territórios, operam como elementos sempre existentes historicamente, na territorialização, desterritorialização e reterritorialização. Argui ainda que é impossível descolar os lugares de sua formação territorial, pois estes possuem um caráter predominantemente cultural, que coexiste com aspectos e processos políticos e econômicos.

Nesse contexto, nota-se que a materialidade da Maloca – UnB evoca identidades e intersubjetividades compartilhadas, que exprimem a potencialidade de um espaço que é vivido

e percebido. Dialogando com Marcelo Lopes de Souza (2015), entendo que o território não se limita ao substrato espacial material, ou seja: as formas espaciais, os objetos tangíveis, as edificações, etc. Defini-lo deste modo acaba por reificar o sentido, ancorando-se primordialmente à dimensão material. Parto do entendimento, entretanto, que o território aqui investigado é percebido na qualidade de projeção espacial de relações de poder, de relações interétnicas e intersubjetivas. Contudo, a dimensão material não deve ter seu sentido reduzido, pois esta sinaliza as dinâmicas e práticas políticas que ali penetram. À título de elucidar este ponto, Souza esclarece:

Na realidade, os autores clássicos “coisificam” o território rotineiramente, e havia, concorrendo para isso, inclusive poderosos fatores ideológicos em jogo. É por isso que, até hoje, mesmo pesquisadores costumam, volta e meia, usar a palavra “território” como sinônimo de “espaço geográfico”, muitas vezes mal deixando entrever aquele aspecto que, na verdade seria o conceitualmente definidor: o exercício do poder [...] Com isso, mais do que somente conter, o “território” acaba sendo os rios, as matas e as cadeias de montanhas, os pastos e os campos de cultivo, as vilas e as cidades (SOUZA, 2015, p. 58).

Nesses termos, opera-se uma proposta que parece “emancipar” o conceito de território, exigindo o esforço de recuperá-lo em uma perspectiva histórico-cultural. Extrapolando correntes que o identificam como recorte político-espacial, busco trazer aqui a potencialidade do termo que se manifesta em sua especificidade, na singularidade de aludir o terreno para uma construção conceitual mais refinada. Considerando o aspecto material territorial e, com ele, evidentemente, a captura dos recursos simbólicos acionados, a dinâmica dos modos de vida, as formas salientadas e os objetos geográficos, a importância da arquitetura, do nome e da corporalidade ganham espaço.

Neste ponto, me aproximo à leitura de que o território não pode ser definido somente como uma parte tangível do espaço terrestre. Ainda em diálogo com Souza, atribui-se ao conceito as relações sociais que são projetadas no espaço. Expresso-me no sentido de que o território, mesmo sendo uma das manifestações do espaço social, não se limita a sua materialidade. Leio os territórios como lugares de criação e reinvenção.

Sendo assim, o repertório de ação política indígena aponta práticas que refletem o processo de territorialização consolidado através da re-territorialização daqueles que sem perder a identidade com o espaço de origem, buscam uma nova integração ao espaço a eles imposto, dando a esse espaço, portanto, um novo significado. A re-territorialização se evidencia através da permanência desses agentes, de sua afirmação identitária, da revelação de suas origens, assim como através do ressignificado dado ao seu novo espaço (MEDEIROS, 2015).

Felipe Cruz, antropólogo da etnia Tuxá, argumenta em sua dissertação de mestrado a respeito da construção de uma hidrelétrica interposta pela Companhia Hidro Elétrica do Rio São Francisco [CHESF], que, prometendo enganosamente um futuro próspero autorizado pela modernidade, desloca esse povo de suas aldeias, refletindo a naturalização de um discurso calcado em um falso progresso, às custas de converter a imagem, a identidade, a cosmovisão e cosmologia indígena. Para ele,

[...] o regime do índio está diretamente associado ao potencial da terra onde vivemos, e é nesse sentido que a terra que esperamos, mesmo não sendo as ilhas onde vivíamos, podem também serem ressignificadas através de práticas de nossa ciência naqueles espaços (CRUZ, 2017, p. 128).

Segundo Cruz, trata-se de memórias e lugares que são parte constituinte das identidades dos sujeitos. O valor da terra não se reduz ao valor do dinheiro, de modo que a relação com esses espaços traduz a comunicação com os antigos, lugares que guardam histórias. Deslocados por imposição violenta, reitera afirmando que aquele território faz parte dele, assim como ele faz parte do território. A disputa, portanto, revela um direito negociado até o sangue, uma luta constante, e a ausência de garantia dos direitos constitucionais, que deveriam ser assegurados pelo Estado.

Ainda no plano da imaterialidade, Daniela Alarcon destaca os processos de retomada realizados na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, no Sul da Bahia. Enfatizando as múltiplas formas de expropriação, a cientista social narra a movimentação ilícita pelos fazendeiros dos marcos físicos, modificando as divisas e engolindo parte das terras indígenas. Ameaças e estratégias de “empurrar” tais limites até os terreiros, constituem mecanismos ilegais, tais como a execução de dívidas. A autora equaciona a memória como elemento vinculado à relação com o território:

É na longa história recomposta por essas memórias que podemos encontrar a maior parte das justificativas apresentadas pelos indígenas, direta ou indiretamente, para a realização de retomadas de terras, que, [...] eram mais que expedientes de pressão política. [...] A transmissão das memórias criou condições para as retomadas e, dialeticamente, as retomadas criaram condições para o afloramento das memórias. [...] Terra e índio aparecem intimamente conectados – a enfermidade da primeira desdobra-se na lança massiva que acontece os segundos (ALARCON, 2013, p. 107 e 108).

Reconhece-se, portanto, que a demarcação estatal de territórios indígenas constitui uma estratégia ímpar para a garantia de reprodução social desses povos. A definição do território busca aqui, cumprir o objetivo de abarcar noções de controle, disputa, apropriação, corporalidade, utilização tradicional, mas que também é apropriada por demandas capitalistas,

às quais destoam de compreensões pautadas nos usos socioculturais locais. Ao examinar as práticas articuladas no universo acadêmico, penso que muitas destas se enquadram em práticas espaciais, pois indicam ações de resistência no espaço, no chão de disputa. Além disso, são ações de territorialização, marcadas e ameaçadas pela instabilidade dos governos, pela burocracia atrelada aos interesses de representantes estatais que assumem cargos de chefia.

Consoante aos movimentos de desterritorialização, penso que a territorialidade empreendida na universidade revela um duplo processo constituído pelo ato de sair da terra e alcançar a realidade citadina de Brasília. O que será encontrar uma nova realidade? Através das entrevistas, compreendi que se trata de processos complexos que envolvem sofrimento e receio. O deslocamento para Brasília desenha processos de afastamento e busca de enraizamento, que se dá pela participação ativa, na construção de uma coletividade que conserva a luta pela efetivação de seus direitos, em um espaço criado a partir de e para a própria articulação dos estudantes indígenas. Nesse sentido, embora esses alunos sejam tocados pela influência acadêmica e da vida urbana, acionam permanentemente suas raízes, no convívio cotidiano, na solidariedade expressa nas relações, na corporalidade evidenciada e na oralidade.

Compreendida como mediação simbólica cognitiva e prática, a territorialidade pode ser significada a partir da materialidade que os lugares exercitam nas ações sociais. Indicando- a a partir de sua potencialidade como estratégia de organização política e luta por desenvolvimento, contextualiza que a territorialidade se desenvolve em tramas infindáveis em prol da justiça social, da preservação da natureza, da distribuição da riqueza, da valorização dos saberes e da autonomia. Para uma aproximação tangível, recorro a sua narrativa:

A territorialidade corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, do e no espaço geográfico com suas edificações e relações. A territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida (SAQUET, 2015, p. 86).

O autor inova ao reconhecer a perspectiva imaterial, focalizando que a relação dialética entre ideia e matéria está no cerne da relação do espaço-tempo e, por conseguinte, da constituição dos territórios e das territorialidades. Identifica, então, componentes e processos que fazem parte da imaterialidade das formas e relações sociais que acontecem, historicamente, na territorialização dos processos socioespaciais. Para ele, territorialidades e temporalidades são conjugadas, assim como mudanças e continuidades no tempo são combinadas. Nesse sentido, a abordagem territorial afina-se em um sentido para compreender a miríade de



processos, redes, rearranjos, heterogeneidade, contradições e tempos, de modo a trazer à tona a imaterialidade do mundo social (SAQUET, 2015).

Sob um prisma geográfico, Haesbaert (2015) admite como proposta optar pela expressão 'territorialidade', uma vez que não se trata do território em seu sentido efetivo, completo e pleno. Toma-se territorialidade como qualidade ou condição de ser território, focalizando para possibilidades em que há territorialidades sem território, no sentido de sua efetiva realização material. Elabora, portanto, uma leitura detida a ideia de um continuum de articulação territorial desde os territórios, de processos de territorialização que:

[...] Com maior carga funcional (e “material”, poderíamos acrescentar) até aqueles com maior carga simbólica, sem perder nosso foco nas relações de poder. Considerando os dois extremos (que, se existissem, seriam apenas enquanto “tipos ideais”), diríamos que não é possível conceber territórios puramente funcionais (já que sempre, por menos expressiva que seja, estará neles contida uma dimensão simbólica), nem territórios puramente simbólicos (neste caso, alguma referência a um espaço material, por alguns denominado espaço – ou território - “ de referência identitária”, deverá estar presente). (HAESBAERT, 2015, p. 102).

Determinado por seu caráter multifacetário, esse território parece ainda indicar práticas espaciais insurgentes, pois encarna uma estrutura produzida pela autonomia do coletivo estudantil indígena. Sob a cobertura de estruturas assimétricas, esses agentes articulam-se sob a condição de vulnerabilidade, instituindo acordos, negociações e cooperações, decorrendo de princípios de solidariedade e de ajuda mútua. Edificaram seu território, como espaço de resistência, delineando o processo de construção de uma realidade autônoma.

Atendo-se à expressão de Haesbaert (2004, p. 20): “não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, 'territorial', Bernardo Fernandes traz à tona a questão da agência por parte dos sujeitos envolvidos em processos e lutas territoriais. Deste modo, para o autor, os sujeitos produzem seus próprios territórios e a destruição destes territórios corresponde ao fim destes sujeitos. Dando potencialidade ao desapossamento, indica que tal medida destrói sujeitos, identidades, grupos e classes sociais. Para ele, esses atores não existem sem a existência de seus territórios, pois estão integralmente imbricados. Para tanto, vale retomar sua narrativa:

Este é o sentido supremo da luta pelos territórios dos povos camponeses e indígenas. O capitalismo sempre apropriou e ou subalternizou outras relações sociais e seus territórios. O desapossamento significa a intensificação da destruição dos territórios não subalternos e é exatamente neste ponto que destaco as formas de resistências que emergem dos campos, dos territórios rurais, muito mais que nas cidades (FERNANDES, 2015, p. 207).

Traçando um paralelo entre as disputas territoriais encenadas no campo e na cidade, o

autor se serve do conceito de 'Terceiro Território'. Trata-se de uma ideia referente ao caráter relacional do território. Nesse sentido, o terceiro território envolve as formas de uso dos territórios, portanto, suas territorialidades. Nesse bojo, lança como exemplo, a circulação de mercadoria, tendo em vista que empresas ampliam e perdem territórios de acordo com a expansão ou a diminuição do consumo de seus produtos. Dito isso, assegura que este 'Terceiro Território' nos alcança em todas as escalas e está cada vez mais presente em nossa vida cotidiana.

Ainda em diálogo com Fernandes (2015, p. 209), o território imaterial é equacionado. Associado ao controle, domínio sobre a apropriação dos conhecimentos, teorias, conceitos, métodos, ideologias. Partindo da ideia de que o pensamento é também produtor de relações de poder, demonstra-se que essas compõem também disputas territoriais de paradigmas ou correntes teóricas. Sendo assim, priorizar uma abordagem impõem limites, convencimentos, áreas, conteúdos, domínios. Construída e disputada coletivamente, a dimensão imaterial é anunciada como base de sustentação de todos os territórios. Nessa linha, o autor levanta um ponto precioso para a discussão aqui construída:

O território imaterial não se limita apenas ao campo da ciência, mas pertence ao campo da política. E pode ser utilizado para viabilizar ou inviabilizar políticas públicas, por exemplo. Exemplos concretos são as políticas de cotas nas universidades. Estas são produzidas como um território imaterial, cuja intencionalidade é promover a inclusão de sujeitos por meio de processos qualificados. Essas políticas rompem com os processos seletivos genéricos que de fato escondem outras condições políticas de acesso à universidade. Os exames universais de seleção para as universidades, mantém os privilégios dos mais abastados que são perdidos nos exames seletivos por cotas. É assim que um território imaterial, uma ideia, uma política se materializa em condição de acesso à universidade e de mudança de destino de muitas pessoas. Essa mudança não se realizaria sem a criação do território imaterial que materializou o novo rumo das vidas dos sujeitos. (FERNANDES, 2015, p. 210).

Paralelamente, Rosa Maria Vieira Medeiros (2015) apropria-se da condição de afirmação identitária para exprimir seu argumento de que a ocupação do território é uma das vivências mais significativas, cujo sentido está no seu vínculo com outras ações substantivas realizadas, no âmbito de movimentos sociais. Para ela, o território conquistado deixa de ser sonho para se tornar concretude, através da reconstrução da identidade e da territorialidade. Vivendo o processo territorial, os sujeitos produzem seus próprios símbolos, identidades e criam significações próprias. Nesse movimento, território é um novo paradigma, que responde a funções geográficas, políticas e sociais, inscritas no universo da memória, das representações e dos valores.

Ao trazer a noção de poder e de afirmação identitária, entende-se uma realidade existente no espaço e no tempo, que garante a existência dos agentes envolvidos em processos territoriais. Significa, então, uma parte do espaço enraizado em identidades que reúnem indivíduos com o mesmo sentimento:

Neste sentido, o território é bem um lugar antes de ser uma fronteira, identificado por uma rede de lugares sagrados cujas fronteiras não são linhas, mas muitas vezes são constituídas por espaços vazios, sem lugares e sem habitantes. A fronteira delimita o território, marca o espaço de sobrevivência, o espaço de força. É este o espaço defendido, negociado, cobiçado, perdido, sonhado, cuja força afetiva e simbólica é forte (MEDEIROS, 2015, p. 216).

Sendo assim, a conquista do território deve ser lida não somente como o direito à terra, mas uma vitória pelo alimento, pela identidade, pelas redes de sociabilidade que dali emergem, pela produção cultural, pela reinvenção de seus saberes, pela continuidade da luta. Nesse sentido, nota-se que diversos territórios e territorialidades se sobrepõem. Conforme indica Saquet (2003), não existe uma homogeneidade no espaço e nem no território, mas sim uma heterogeneidade de temporalidades e territórios em cada unidade espacial.

Candiotto e Santos (2015) explicitam em uma narrativa, a retomada do conceito de território e de territorialidade, defendendo que é fundamental para analisar processos sociais, ritmos e suas implicações territoriais. Posicionam-se, então, em uma perspectiva que integra a dimensão econômica, política, cultural e natural, defendendo a viabilização de práticas sociais mais democráticas, solidárias e transparentes da gestão de territórios. Para eles, as territorialidades são impressões subjetivas das relações sociais, pois produzem e são produtos dos territórios. Ditas territorialidades são manifestadas através do comportamento, das ações coletivas e/ou individuais, e na corporalidade.

Para encerrar o capítulo, pontuo que avançar na interpretação e na construção da realidade inserida no espaço universitário abre caminho para operacionalizar leituras mais profundas, que contemplem ditos processos territoriais em suas amplas dimensões. Entendo, nesse sentido, que escrever sobre território, também revela um processo dissolvido em um jogo de poder, pois conforme argumenta Daniel Iberê, doutorando em Antropologia Social (UnB), convocar a M'baraká, a palavra que age, que ao transformar é transformada, é “assumir que o mundo que escolhemos para observar é o mundo que sentimos estar equivocado, invertido, de pernas pro ar. [...] Em tempos de memoricídios convida a fazer voltar ao coração, recordar, voltar a algo que não sabemos bem o que é.” (IBERÊ, 2018, p. 181).

Portanto, o capítulo busca contribuir para reflexão e proposição de subsídios teóricos e empíricos para lutas que se seguem, permanentemente. Relacionando-me com o espaço

acadêmico, também construo minhas subjetividades e identidades. Nesse ponto, penso a Maloca UnB como território, pois materializa e relaciona-se com a unidade sócio-política criada pelo coletivo de estudantes indígenas [AAI] , que ao territorializar sua luta, acionam suas identidades, afirmam seus conhecimentos, atuam na implementação de políticas específicas, se apropriam, ocupam e resistem. Compreender seu engajamento político sob o prisma da territorialidade, nos convida a levar em consideração tantas outras formas de territorialização, que não se findam e não podem ser tomadas como substantivas, resistindo historicamente aos projetos de disciplinarização engendrados pelos cercos coloniais.

## **Considerações Finais**

À guisa de conclusão, penso em consonância aos ensinamentos de Michel Foucault, no sentido de que a universidade nos apresenta a um poder que se exerce de modo operatório. Trata-se de um espaço marcado pela disposição de poderes, encarnados como instituições, que à distância até nos parecem neutras e independentes. Nesta disposição, a reprodução e a validação de conhecimentos exercem controle sobre práticas e discursos sedimentados no corpo social. Neste sentido, considero que a presença dos estudantes indígenas na universidade aponta para um desafio que ainda sussurra cotidianamente em nossos ouvidos: o reconhecimento e a valorização de saberes não pautados em lógicas hegemônicas. É necessário, portanto, compreender a universidade como instituição do Estado que se assenta em relações de poder historicamente existentes, que outorga à ciência a legitimidade do conhecimento válido.

Nessa perspectiva, dialogo com Abdias do Nascimento (1978), no sentido de que o sistema educacional é utilizado como aparelhamento de controle, em uma estrutura engendrada pela discriminação cultural. Para o autor, em todos os níveis do ensino no país, do elementar ao secundário, a matriz das matérias ensinadas, por exemplo, compõe uma espécie de “ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos”. (NASCIMENTO, 1978, p.95). Neste sentido, onde está a memória e a história da África? Onde está a história que nos informa sobre a escravização de indígenas e negros? Os ensinamentos que no recorrem às dores ainda sentidas contemporaneamente?

Atendo-se ao chão universitário, Nascimento acrescenta que na universidade as populações afro-brasileiras são tangidas para longe, como gado leproso: “Falarem identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros.” (NASCIMENTO, 1978, p. 95). Neste sentido, penso ser imperioso lançar um olhar de alcance estrutural, entendendo que para além da universidade, as estruturas econômicas, sociais e políticas brasileiras operam, historicamente, desconsiderando a autonomia e legitimidade das demandas dos povos indígenas.

Abdias do Nascimento destaca o caráter violento de agressão à cultura africana, presente desde o momento em que o escravizado era batizado nos portos africanos de embarque ou nos portos brasileiros de desembarque. Havia um empenho da sociedade dominante em apagar a herança espiritual daqueles povos. Neste sentido, equaciono com a realidade dos estudantes indígenas, no ponto em que a assimilação cultural ainda encontra ressonância até mesmo nestes “espaços de prestígio”, da academia brasileira. O racismo emprega critérios, impõe a língua, confronta as diferentes formas de espiritualidade, nega a cultura e a identidade, opera manobras

sutis e encobertas, se reproduz, obedecendo à lógica da tutela. Nessa linha argumentativa, o pesquisador Daniel Iberê destaca que, através da escrita, não pretende “dar voz” aos “objetos de estudo”, mas pretende escutar o que disseram sobre os povos indígenas, sem suas presenças:

Quando estudamos Ciências Sociais, aprendemos que para desvendar a realidade, temos, antes de tudo, que buscar a objetividade, devemos deixar de lado nossos próprios sentimentos. Não é o que aprendemos, mas como aprendemos que parece silenciar nosso grito. A estrutura do pensamento nos desarma. Por que gritam os explorados? Acaso não sabem que gritar não é científico? No discurso acadêmico não há lugar para a indignação. O discurso acadêmico nos proporciona uma linguagem e uma maneira de pensar que dificulta ainda mais a expressão de nosso grito. O grito se é que aparece, o faz sob certos parâmetros, sob certos princípios que devem explicá-lo, e não articulá-lo (IBERÊ, 2018, p. 181 e 182).

A universidade, portanto, apresenta-se como campo estratégico, onde é possível munir-se de novas ferramentas e deter-se de conhecimentos que legitimarão novos discursos. Significa, ainda, que a dinâmica política orquestrada por estes estudantes se reveste de caráter subversivo, uma vez que causa fissuras nas ideias e ações racistas, no país da casa-grande e senzala, onde diversas vezes, parece não haver frestas nos discursos, na ideologia e na mentalidade escravocrata. Trazer como bagagem o histórico da luta significa, ainda, que esses estudantes dão continuidade às disputas travadas historicamente, em torno do reconhecimento de suas autonomias.

Alcançar o espaço acadêmico, aponta, portanto, para a reversão de um quadro tutelador. A associação aqui exerce um dos seus pontos-chaves: aciona uma modalidade burocrática, inserida nos moldes ocidentais, a fim de responder às novas demandas interpostas pelos acadêmicos indígenas. Demonstra-se, ainda, a interlocução com o mundo não-indígena, abrindo frestas às pautas reivindicativas e de denúncia. Trata-se da manifestação de repulsa aos objetivos agressivos, às negligências institucionais e às tentativas violentas de negar suas identidades e especificidades.

Resta-nos ponderar a respeito do título de uma universidade “intercultural”. Neste contexto, o presente trabalho permitiu que eu vibrasse diante das novas conquistas traçadas, a retomada do Vestibular Específico, por exemplo, que ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa; mas, ao mesmo tempo, fez com que questionasse a persistência das dificuldades que ocasionavam a desistência de muitos estudantes. De acordo com dados da FUNAI, divulgados em janeiro de 2018, o número de ingressantes e formandos indígenas nas universidades públicas e privadas do país aumentou significativamente no ano de 2016, comparativamente a 2015. A instituição enfatiza que o crescimento corresponde a 52,5%, em relação aos alunos que entraram

na universidade. Este incremento está publicado nos últimos relatórios no Censo da Educação Superior, de 2017. Segundo a pesquisa, o número de matrículas aumentou de 32.147 para 49.026 (Estudantes indígenas ganham as universidades, 2018).

Desta perspectiva, as ações afirmativas aparecem como medidas que viabilizam a presença dos discentes indígenas. Trata-se de uma inserção não operacionalizada como fruto da boa política universitária, como concessão da instituição. Contudo, sinaliza um legado e um trajeto persistente de luta. Nesse sentido, entendo a ação afirmativa, assim como a Lei de Cotas, como um poderoso instrumento que contribui também para o deslocamento de representações distorcidas e estigmatizadas, latentes nos imaginários brasileiros, em consonância ao mito da “democracia racial”. Neste contexto, tal política de discriminação positiva aponta para possibilidades de questionamentos insurgentes. Quero dizer que este conjunto de ações parece subsidiar a possibilidade de circulação de novas epistemes, assim como deslocar antigos conceitos e categorias, produzidos em um terreno outrora acionado como um não-lugar.

Definido enquanto conquista e estratégia, nos termos de Gersem Luciano, a atuação e a resistência dos acadêmicos indígenas reformulam a imagem da universidade e de suas representações neste cenário. O território político emerge, estendendo-se aos discursos constituídos por ideários reivindicativos que se conectam a um passado não tão distante. A luta pelo território não cessou, mas se alavancou e criou novas formas, em virtude do domínio do conhecimento ocidental. A esse respeito, retomo o ponto em que potencializa a distorção de estereótipos há muito tempo desenhados com a imagem do indígena fixado à uma determinada temporalidade, cultura, modo de ser. A negociação passa a se dar, portanto, em posições de maior igualdade, no sentido de que agora estes agentes apresentam-se qualificados – aos olhos do mundo ocidental – para robustecerem suas reivindicações. Nesse entendimento, penso que as identidades coletivas evidenciadas na universidade permitem que histórias, filosofias, saberes, silenciamentos e violências sejam visibilizadas

O espaço acadêmico é, então, ressignificado, politizado, apropriado. Desconstrói-se, rompe-se a linearidade que nos ensina a clássica antropologia. O coletivo é acionado enquanto único agente, contrastando com ideias forjadas no viés do mérito e da competitividade entre seres individuais. Neste momento, a universidade é convidada a reconhecer o peso do simbolismo, da especificidade cultural e do racismo que se retroalimenta pela produção de suas teorias. À que formação plena, a instituição acadêmica se refere quando enuncia que visa preparar profissionais altamente capacitados?



Entendo, portanto, que se trata de um caminho marcado por muitas conquistas. A Maloca UnB e a Associação dos Acadêmicos Indígenas materializam transformações importantes no espaço acadêmico, protagonizadas pela articulação e resistência dos estudantes indígenas. Contudo, a realidade permite curtos espaços de comemoração e alívio. Aprendi com esta pesquisa, que a luta é uma realidade, é o desdobrar do cotidiano que emerge a cada ameaça imposta nos caminhos. Compreendi ainda, que conhecimento é alimento ao nascer, é nutriente que ganha força com a maturidade, assim como a aliança aos seus pares. É poder que guarda sentido com disputas travadas anteriormente. A organização política aqui preconiza a conquista e a afirmação de um espaço em um lugar outrora negado.

Em tempos marcados pela obscuridade e por retrocessos, onde lógicas perversas e cruéis se instalam, outra conquista foi o curso de Línguas Indígenas e sua Diversidade, ofertada pela UnB Idiomas. Resultado da demanda dos alunos indígenas por turmas de inglês, estabeleceu-se uma cooperação entre a COQUEI e a UnB Idiomas. Em contrapartida, estes estudantes ofereceram o ensino de suas próprias línguas. Gratuito, o encontro inclui as línguas quéchua, tikuna e tupi. Vale ressaltar que o curso acontece na Maloca e que essa estratégia revela também a possibilidade de desenvolver a docência e fomentar a troca de conhecimentos tão cara a uma universidade que se pretende intercultural. Em 2017, outra vitória foi a inclusão do curso sobre literatura indígena. Fruto da iniciativa do professor Pedro Mandagará, na matéria são trabalhadas obras de autores indígenas, com o propósito de enriquecer o conhecimento, mas também fomentar a divulgação da produção literária indígena, invisibilizada sobretudo em outros cursos da academia.

Sendo assim, os diálogos tecidos com estes estudantes revelaram sujeitos epistêmicos legítimos, na compreensão do seu ingresso no ensino superior brasileiro e a respeito da formulação de políticas públicas que contemplem suas especificidades. Tais narrativas nos apontam também para episódios sufocantes, os quais é preciso enfrentar a distância da família, a vulnerabilidade econômica, a barreira da língua, a discriminação que ocorre em todos os espaços da universidade. Nesse sentido, estes discursos sinalizam o objetivo político e social, de agenciar a narrativa de suas próprias histórias, assim como de descolonizar um espaço no qual as teorias dominantes os oprimem e silenciam. Neste compasso, as entrelinhas do passado cedem espaço a possibilidade de construção de novas visões, inauguradas por movimentos de resistência epistêmica, ampliando-se à organização e à afirmação territorial, política e cultural. Além disso, apontam para a potencialidade das organizações indígenas, no sentido de operar transformações e conquistas em um contexto pluriétnico.

## Lista de figuras:

**Figura. 6 Participação de Rita Potiguara na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018**



(Fonte: Daniel Madeira).

**Figura. 7 Noite Cultural na Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018**



(Fonte: Daniel Madeira).



**Figura 8. Estudantes participando da Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018**



(Fonte: Daniel Madeira).

**Figura 11. Peixe cozido preparado para a Semana dos Acadêmicos Indígenas, abril/2018**



(Fonte: Daniel Madeira).

Figura 13. Agenda/programação da Maloca na semana universitária, outubro/2017

## CULTURA INDÍGENA NA SEMANA UNIVERSITÁRIA - UNB

### 25 a 26 de Outubro - na MALOCA

**Dia 25**

**08:00h** - Inscrição

**09:00h** - Roda de Conversa sobre A INVISIBILIDADE DE PRESENÇA INDÍGENA, e desafios na Universidade.

**12H** - Almoço

**14:00h** - Pinturas corporais Indígenas e FEIRA DE ARTESANATO

**16:00h** - Roda de Conversa sobre Soberania Alimentar com as Mulheres Estudantes Indígenas

**Dia 26**

**I - Maloca Fest UnB**

Será um evento temático organizado pelos Estudantes Indígenas da Universidade de Brasília. DE QUEBRA, um bom FORROZIN com NÓS INDIXS e participação especial do FORRO DO CERRADO.

**MARQUE NA SUA AGENDA, AS 18 HORAS NA MALOCA**

Entrada: R\$ 5,00

Combo: R\$ 15,00

Combo: Entrada + 2 tipos dos pratos disponíveis + bebida.

**INFORMAÇÕES:**

61- 982497585

61- 981572405

Realização





APOIO

COORD. QUESTÃO INDÍGENA

DIV - UnB



Universidade de Brasília

Figura 14. Cartaz da IV Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB, abril/2018.

**IV Semana dos Acadêmicos INDÍGENAS DA UNB**  
**17 a 19 de ABRIL de 2018 | Maloca UnB**  
**Descolonizando pensamento: minha diferença pede respeito "r- existimos"**

**1º DIA – 17 DE ABRIL**  
**09:00** Inscrição para evento  
 Abertura da Semana Indígena  
 Apresentação cultural. Estudantes Indígenas  
**10h – 12h** Mesa e autoridades convidadas  
**12:00** – Ato Público dos estudantes Indígenas no Minhocão e encerra no RU  
 Coordenação: Leonel, Dirlene, Alisson, Poran, Estagiários: Debora e Iyuri, George, Maires  
**14h:00** Sexualidades indígenas na atualidade – Expositores: Aislán Pankararu, Felipe Tuxá, Lindaiva Tikuna e Anna Cunha (ONU/UNFPA)  
 Moderador de mesa: Alisson Pankararu  
 Debatedores: Professor Estevão (convidado), APIB (Coordenação Executiva)  
**16:00h** - Saúde Mental Indígena  
 Expositores: UNB/ASI (Prof. Renato), AAIUNB (Maria Conceição Fulni-ô e Daniel Iberê Guarani, Leandro Tupinikim), FUNAI (Convidado)  
 Moderador: Foran Potiguara | Debatedores: OPAS (coordenação) e SESAI (coordenação Indígena)  
**18:00** Encerramento

**2º DIA – 18 DE ABRIL**  
**09:00** – 70 Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos - Direitos Indígenas: Educação e Interculturalidade  
 Rita Potiguara (MEC/SECADI) UNB/DEG, AAIUNB (Josimo Constant Puyanawa), MPF (Dr. Felipe Fritz), Alvaro Tukano (convidado) e Leila Vale (FUNAI/CGPC)  
 Moderadora de mesa – Maria Gabriela Kariri Xocó | Debatedor: Eloy Terena, Thiago Garcia- SDH

**3º DIA – 19 DE ABRIL**  
**09:00** – A Diversidade de Línguas Indígenas e sua Importância  
 Expositores: Artur Baniwa, Eliane Umutina, Jheniffer Tupinikim, Anderson Surui, Ana Suely - LALI/UnB e Thiago Chacon - LIP/UnB  
 Moderadora: Daiara Tukano | Debatedores: Dirlene Tikuna, Maria da Conceição Fulni-ô  
**14:00** – Mostra de cinema Indígena da Maloca- UnB  
 Lançamento Final do Documentário "Entre dois Mundos" – Estudantes Indígenas  
 Coordenação: Inst. Autonomia e AAIUNB  
 Convidados Cineastas Indígenas: Alexandre Pankararu, Kamikia, Cristian Wayru, Larissa Duarte.  
**17:00** Encerramento Cultural - Estudantes Indígenas com CAFURNA FULNI-Ô

**12:00h** Almoço  
**14:00h** – Presença Indígena no Espaço Político  
 Expositores: Olavo Wapichana (Estudante de Ciências Ambientais), Keila Pataxó (Doutoranda em Direito), Rubson Javaé (Vereador e Liderança Indígena), Ari Pankará (Prefeito e Liderança Indígena), Eunice Borges (ONU- Mulheres) e Luiz Eloy Terena (Convidado)  
 Moderador: Felipe Tuxá | Debatedores: Ademar Umutina e Walkiria Apolinário Baniwa  
**16:00** - Oficina de Pintura Indígena  
 Coordenação: Tony e Iyuri Tikuna, Lula e Daiara Tukano, Keila Pataxó, Maria da Conceição  
**18:00** - Noite cultural

**EXPOSIÇÃO PERMANENTE DE ARTESANATO NOS 3 DIAS DE EVENTO**  
**VENDA DE COMIDA TÍPICA**

Figura 15. Cartaz de evento para financiamento coletivo promovido pela AAI – 2018.<sup>10</sup>

#### AÇÃO ENTRE AMIGOS: EVENTO BENEFICENTE DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

**AÇÃO ENTRE AMIGOS: EVENTO BENEFICENTE DOS ESTUDANTES INDÍGENAS**

- Venda de artesanato e comidas indígenas, sorteio de rifa e apresentações culturais.

**Data:** 14/11 quarta-feira  
**Horário:** 15h as 19h  
**Local:** Maloca UnB

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que este evento visava angariar fundos aos estudantes indígenas, em virtude da revogação das bolsas permanências do Ministério da Educação (MEC). Na ocasião, foram vendidas comidas típicas, rifas, artesanatos e pinturas indígenas.



**Figura 16. Cartaz de divulgação do curso de línguas indígenas, agosto/2018.**



## Referências Bibliográficas

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia.** 2013. xx, 272 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ALBÓ, Xavier. **Iguals aunque diferentes: hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia.** La Paz: Ministerio de Educación.1999. 151 p.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?.** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ARCANJO, J. (2011). **A luta pelo diploma e o diploma para a luta: educação superior para os povos indígenas.** (Dissertação de monografia). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais. Brasília.

ARENDT, Hannah. **O que é Política?.** Tradução de Reinaldo Guarany; editoria Ursula Ludz; 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. 240p.

AURORA, Braulina. **Estudantes indígenas: a invisibilidade nas instituições de ensino e nos dados estatísticos.** Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas, v.21, n.3, set-dez 2018, p.3-7.

BAÉZ, Fernando. **A História da Destruição Cultural da América Latina: Da Conquista à Globalização.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BATALLA, Guillermo. **El pensamiento político de los indios en América Latina.** Anuário Antropológico/79. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

BELCHIOR, E. B. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.** Brasília. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, 2006.

BENITES, Sandra. 2018. **Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)**. Dissertação de mestrado, Museu Nacional, UFRJ.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOSCHI, Renato Raul. **A arte da associação: Política de base e Democracia no Brasil**; tradução de Maria Alice da Silva Ramos, São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1987.

BONI, V.; Quaresma, S. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em ciências sociais**. Em tese, v.2, n.1,

BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu (26), 329-376, 2006.

CANDIOTTO, Luciano; SANTOS, Roselí. **Experiências geográficas em torno de uma abordagem territorial**. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 9, p. 194-214.

CARVALHO, J. J. & SEGATO, R. L. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, 2002

CARVALHO, José Jorge de. **Entrevista com o professor José Jorge de Carvalho**. Revista Tempus – Acta de Saúde Coletiva. Brasília, v.6, n.1, 2014.

CARVALHO, José Jorge de. **Mapa de Ações Afirmativas**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Brasília, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. **Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB**. Horiz. antropol., Porto Alegre, v. 11, n. 23, p.



237-246, 2005 .

COHN, Sérgio e KADIWEL, Idjahue. Sônia Guajajara. Rio de Janeiro: Tembete. 2018, 117 p.

CRUZ, Felipe. **Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v.11, n, 2016.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. **Entre índios e sertanejos: o povo indígena Tuxá e a retórica desenvolvimentista chesfiana em Itaparica**. Wamon - Revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFAM, [S.l.], v. 3, n. 1, jan. 2019. ISSN 2446-8371.

CRUZ, Felipe. **Entre la aldea y la academia y la aldea. Algunas reflexiones sobre la formación de indígenas antropólogos em Brasil**. Anales de Antropología 52-1 (2018):25-33, vol. 52-1, 2018.

DAVIS, Angela, 1944-**Mulheres, cultura e política.**; tradução Heci Regina Candiani -1ed.- São Paulo: Boitempo, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios**. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 9, p. 194-214.

FILHO, Gil. **Por uma Geografia do Sagrado**. Raega. Paraná, v.5, 2001.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008. P. 194.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRASER, M.; Gondim, S. (2004). **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Paidéia, v 14, n 28, 139 -152.

GAMA, Victoria Miranda. **Relatório Final PIBIC ‘Maloca UnB: ação política indígena no ensino superior brasileiro.’**, 2017.

GENTIL, Gabriel. **Bahsariwii – A Casa de Danças.** Apresentação de Ana Carla Bruno. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.14, suplemento, p.213-255, dez, 2007

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação.** 4. ed, São Paulo: Cortez – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 5, 2001.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teoria dos Movimentos Sociais.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1997. ISBN: 85-15-01597-8

GOHN, Daniel. **Sobre Palavras e Parentes Ou para além de humanos e não-humanos.** Artigo apresentado à professora Dr<sup>a</sup>. Andréa de Souza Lobo em decorrência de sua disciplina intitulada: Organização Social e Parentesco. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Nacional de Brasília - UNB no 1º semestre de 2018. Brasília, DF, 26 de junho de 2018

HEIDRICH, Álvaro Luiz. **Conflitos territoriais na estratégia de preservação da natureza.** In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 13, p. 269-288.

HAESBAERT, Rogério. **Dilema de conceitos: espaço-território e contenção territorial.** In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 9, p. 194-214.

IBERÊ, Daniel; BAINES, Stephen Baines. **M'BARAKÁ – A Palavra que Age Novas**

**territorialidades e conflitos na Amazônia Indígena: A IIRSA e o Eixo Peru-Brasil-Bolívia.** Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas, v.12, n.2, 2018. Doi: 10.21057/10.21057/repamv12n2.2018.30711

JACCORD, Luciana (Org.). **A construção de uma política pública de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos** – Brasília: Ipea, 2009.

LIMA, Ari. **A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?** Afro-ásia, nº 25-26, 2001.

LUCIANO, Gersem Luciano; Bergamaschi, Maria Aparecida. **Entrevista: Gersem José dos Luciano – Gersem Baniwa.** Pelotas (rs), Fórum Internacional da Temática Indígena, maio de 2012.

LUCIANO, Gersem Baniwa. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo.** Revista Tellus, anao 7, n.12, p. 127-146, Campo Grande – MS, 2007.

LUCIANO, Gersem Baniwa. **A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade.** Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, jan. 2013.

MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami. **Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento.** Tese de doutorado. São Carlos: UFSCar, 2015.

MEDEIROS, Lydia. **O desafio da raça.** Época. São Paulo. Editora Globo. N.159.4 de jun. de 2001. P.52-57.

MEDEIROS, Rosa Maria. **Território, espaço de identidade.** In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 10, p. 215-226.

MENENDEZ, Larissa Lacerda. **Literatura indígena, memória e resistência: a casa-universo na obra de Gabriel Gentil e Luís Lana.** Polifonia. Mato Grosso, v. 21, n.30, 2014.

MIRANDA, Victoria; RUANO, Elizabeth; GUIMARÃES, Sílvia. **Ensino Superior Brasileiro e Povos Indígenas**. In: XAVIER, Lídia de Oliveira; Avila, Carlos Frederico; Fonseca, Vicente (Orgs.). Direitos humanos, cidadania e violência no Brasil: estudos interdisciplinares – volume V. Curitiba: CRV, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas**. Revista Sociedade e Cultura, v.4, n.2, jul-dez.2001, p.31-43.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. - (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).  
ISBN 978-85-356-3304-7

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

PALADINO, Mariana. **Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior**. Práxis Educativa, v. 7, 2012.

PASCOAL, W. Os sentidos de luta e a “ressurgência cultural” entre os Krenak. **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 20, n. 2, p. 87-108, 30 dez. 2017.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. **Indianizar para descolonizar a universidade : itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. 2013. 239 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEIRANO, Mariza. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos [Online], 42 | 2014, URL : <http://journals.openedition.org/horizontes/781>

RAFFESTIN, Claude. **A produção das estruturas territoriais e sua representação.** In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 9, p. 194-214.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** – Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. ISBN 978-85-60731-10-7, 394p. –(Coleção Educativa para Todos; vol. 5)

SANTOS, G. (2009). **Indígenas no Ensino Superior: Novo Desafio para as Organizações Indígenas e Indigenistas no Brasil.** En: Smiljanc, M.I & Pimenta, J & Baines, S. (Org.). Faces da Indianidade. 1 ed. Curitiba: Nexo Design, v1, p. 187 – 202.

SAQUET, Marcos Aurelio. **Por uma abordagem territorial.** In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 9, p. 194-214.

SEGATO, R. L. **Raça é signo.** Série Antropologia, n. 372, p. 16, 2005.

SEGATO, Rita Laura. **Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais.** Mana, Rio de Janeiro, v.12, n.1, p. 207-236, abril/2006.

SELL, Sandro Cesar. Ação afirmativa e democracia racial: uma introdução ao debate no Brasil.. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SHORE, Cris. **La antropolgía y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la “formulación” de las políticas.** Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología, n; 10, Bogotá, Colômbia. pp. 21-49, 2010.

SHORE, Cris y Susan Wright (eds.) **Anthropology of Policy: Critical Perspectives on**

**Governance and Power.** London, New York, Routledge, 1997.

SILVA, Josenilton; Jaccound, Luciana; Soares, Sergei; Silva, Waldemir. **A promoção da igualdade racial no primeiro semestre de 2007 e os programas de ação afirmativa nas universidades públicas.** Cap. 4, In: A construção de uma política pública de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos – Brasília: Ipea, 2009. JACCOUND, Luciana (Org.).

SILVA, Núbia Batista da. **Identidades, vozes e presenças indígenas na Universidade de Brasília sob a ótica da Análise de Discurso Crítica.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SIQUEIRA, Carlos Henrique Romão de. **O Processo de Implementação das Ações Afirmativas na Universidade de Brasília (1999-2004).** O público e o privado, nº 3, 2004.

SIMMEL, Georg. **O Estrangeiro.** RBSE, vol. 2, n. 12, 2005.

SOUSA, J. (2009). **Os Desafios dos estudantes e das instituições no convênio- FUNAI- UNB.** (Monografia de Especialização). Universidade de Brasília, Brasília.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **“Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental.** In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.) Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015, cap. 3, p. 53-68.

TUBINO, F. **Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva.** In: Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades. Lima: Norma Fuller. 2002. pp. 51-76.

WALSH, C. (2012). **Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial.** Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas, v. 3, n. 6.

WELLER, Wivian. **Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências**

**de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas.** Revista Política e Sociedade, v.6, n.11(2007).

### *Sítios Eletrônicos (Links)*

G1 Notícias. UnB inaugura prédio de convivência multicultural para indígenas. <http://brasil.noticias.voxquo.com/noticia-detalle-media.asp?id=1390028&amp;t=UnB-inaugura-pr%E9dio-de-conviv%EAncia-multicultural-para-ind%EDgenas> Acessado em: 20/09/2016 às 11:06

Cotidiano dos indígenas estudantes da UnB. <http://cotidianoindigenaunb.blogspot.com.br/2010/04/entrega-do-projeto-de-construcao-da.html>. Acessado em 22/10/2016

Índios Online. Encontro do reitor da Universidade de Brasília (UnB) e estudantes indígenas. <http://www.ccn.unb.br/sobre-centro>. Acesso em 27/11/2016. 2016b.

Maloca UnB. <http://estudantesindigenasunb.blogspot.com.br/> Acessado em: 14/09/2016 às 17:31.

UnB. Site CCN. Sobre o Centro. <http://www.ccn.unb.br/en/programa-afroat-10>. Acessado em 28/11/2016

UnB. Site Afroatitude UnB. Programa de Pesquisa e Extensão da UnB. <http://www.ccn.unb.br/en/programa-afroat-10>. Acessado em 29/11/2016.

UnB. UnB Notícias. Povos Indígenas ganham espaço cultural. <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=2510-> Acessado em: 12/09/2016 às 22:19

Lei de Cotas nas universidades completa três anos. <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/agosto/lei-de-cotas-nas-universidades-completa-tres-anos> - Acesso em: 30.01.2018, às 20:53.

Aniversário da associação dos acadêmicos indígenas.

<https://www.indiosonline.net/aniversario-da-associacao-dos-academicos-indigenas-do-distrito-federal/> Acesso em: 09 de fevereiro de 2018, às 10:30.

Blog Estudantes Indígenas. <http://estudantesindigenasunb.blogspot.com/> Acesso em: 09 de fevereiro de 2018, às 11:20.

G1. UnB investiga suposto caso de ofensa racial. <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2015/09/unb-investiga-suposto-caso-de-ofensa-racial-estudantes->

[indigenas.html](#) Acessado em: 26.02.2019 às 09:30.

Unb oferece pela primeira vez curso sobre a literatura indígena.

<https://www.metropoles.com/entretenimento/literatura/unb-oferece-pela-primeira-vez-curso-sobre-a-literatura-indigena> Acesso em: 20.02.2019

UnB Notícia. Línguas indígenas e novo curso do UnB Idiomas.

<https://www.noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/2477-linguas-indigenas-e-novo-curso-do-unb-idiomas>

Acesso em: 20.02.2019

### Lista de documentos

Ministério da Justiça; Ministério da Cultura; Fundação Cultural Palmares. **Declaração e Programa de Ação**. Adotada em 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul.

Nota oficial dos estudantes indígenas – PERMANÊNCIA JÁ. Disponível em:

<https://www.cimi.org.br/wp-content/uploads/2018/05/NOTA-OFICIAL-ESTUDANTES-INDIGENAS.pdf>

AAIUnB. Projeto Semana Indígena 2016. Brasília: AAIUnB. 2016.

GERVÁSIO, Suliete. **Relatoria da Segunda Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB – Mesa de Debate Estudantes Indígenas: Avanços, Perspectiva e Desafios**. Brasília: Maloca; 20/04/2016.

APURINÃ, Francisco. **Relatoria da Segunda Semana dos Acadêmicos Indígenas da UnB – Roda de conversa: Direitos Indígenas**. Brasília: Maloca; 2016

UnB. **Regras de convivência da Maloca 2015**. Brasília: coordenação das questões indígenas; 2015.



